



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O INGRESSO E O PERFIL DE PROFESSORES NAS CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA-DF, JULHO DE 2014.

CHRISTIANE DA CUNHA SILVA

**O INGRESSO E O PERFIL DE PROFESSORES NAS CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado à Banca Examinadora do
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título
de licenciada, sob a orientação da
professora Shirleide Pereira da Silva
Cruz.

BRASÍLIA-DF, JULHO DE 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**O INGRESSO E O PERFIL DE PROFESSORES NAS CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

Christiane da Cunha Silva

BANCA EXAMINADORA:

Professora Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Orientadora – Presidente da Banca)

Professora Maria Clarisse Vieira
(Examinadora Titular – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Examinadora Titular – Universidade de Brasília)

Professor Cleyton Hercules Gontijo
(Examinador Suplente– Presidente da Banca)

Defesa: 06 de julho de 2015.

Dedico este trabalho de curso primeiramente a Deus. À minha família, pelo amor, apoio e incentivo. A minha mãe Ana Cristina, meu Pai Dácio, à minha irmã Juliana, e a todos os meus grandes amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta longa caminhada.

À minha família, pelo amor, apoio e incentivo.

À minha mãe, pelos cuidados, dedicação e broncas, foram o que deram em alguns momentos, a esperança para seguir.

Ao meu Pai, pela presença e apoio que significou segurança e certeza de que não estava sozinha.

À minha irmã, por todos os conselhos, incentivos e exemplos que me deu ao longo da minha vida acadêmica e pessoal.

Aos meus grandes amigos, pela paciência, risadas, brigas, incentivos e pela grande oportunidade de conviver com cada um de vocês.

Agradeço em especial minha Orientadora, Shirleide Pereira da Silva Cruz, pela paciência, dedicação, incentivo e sabedoria que muito me auxiliou para conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso.

E agradeço a todos os meus professores, pela convivência, pelas trocas de conhecimento e experiências que foram tão importantes na minha vida acadêmica/pessoal.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros	Título	Página
01	Contraponto entre Campanhas e Educação Contínua	14
02	Pontuação relativa aos títulos e as experiências profissionais dos candidatos	21
Tabelas	Título	Página
01	Número de Professores da Educação Básica no DF, segundo as Etapas/Modalidade de Ensino 2007	24
02	Número de Professores da Educação Básica por Faixa Etária no DF, segundo as Etapas/Modalidade de Ensino 2007	25
03	Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, Segundo a Região Geográfica e a Unidade de Federação - 2013	26
04	Número de Professores por Escolaridade – Censo Escolar 2014	27

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico	Título	Página
01	Distribuição de professores quanto ao sexo	34
02	Distribuição dos professores por faixa etária	35
03	Distribuição dos professores quanto ao nível de escolarização	36
04	Idade de Ingresso na EJA	36
05	Tempo de Profissão Docente e Tempo de experiência em EJA	37
06	Disciplina de EJA durante a formação de Graduação	38
07	Distribuição dos Professores quanto a participação de atividades Político-Sociais	41
08	Concordância de existência de ações do Sindicato voltadas para a formação e profissionalização da categoria	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CESAS	Centro Educacional de Jovens e Adultos da Asa Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PL	Conselho Pleno
RAIS	Relação Anual de Informações
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SNF	Seminário Nacional de Formação
SUGEPE	Subsecretaria de Gestão dos Professores e Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal descrever como se dá o ingresso de professores nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal, bem como descrever o perfil desses profissionais, dando continuidade às pesquisas advindas das inquietações geradas no programa de estágio obrigatório com observação de sala de aula e regência de classe do curso de Pedagogia. A pesquisa de caráter descritivo- exploratório, através de amostra não probabilística e aleatória por acessibilidade, foi aplicada no universo do Distrito Federal, com professores que atuassem no primeiro segmento (representando os anos iniciais do ensino fundamental regular) de EJA. Verificando, assim, as diversas lacunas e desafios que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta. Sendo necessária haver uma reavaliação de estratégias tanto de políticas públicas quanto de formação de professor, para assim produzir oportunidades e mudanças concretas a esses sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ingresso de Professores. Formação Docente. Políticas Públicas.

SUMÁRIO

MEMORIAL	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	4
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	4
1.2 Formação Docente	9
1.3 Ingresso na Carreira Docente.....	20
1.4 Caracterizações dos Docentes atuantes na EJA	24
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	28
2.1 Instrumentos Metodológicos	28
2.2 Análise dos dados	32
CAPÍTULO III – RESULTADOS	34
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	56

MEMORIAL

Comecei minha vida escolar em 1993, tinha apenas dois anos de idade, em uma escola pequena, no centro de Brasília chamada Educandário, onde funcionava apenas a educação infantil. Passei dois anos nesta escola e me lembro de momentos com muitas brincadeiras e alegrias.

Em 1996 fui transferida para a mesma escola que minha irmã estudava o Colégio Santa Rosa, lá comecei a ler e escrever aprendi a fazer contas, a praticar esportes e cresci com grandes amizades, com uma das quais perdura até hoje. O Santa Rosa era uma escola de muitas atividades, nas quais aprendi a me envolver em diversos projetos, porém ela não possuía o ensino médio. Assim minha irmã terminando o ensino fundamental teve que mudar de escola e para facilitar o transporte, quando terminei minha quinta série mudei novamente.

Fui estudar no Marista João Paulo II, a escola era grande, tinha desde o Ensino infantil até o Ensino Médio, como sempre fui uma menina muito comunicativa, minha adaptação e integração com os alunos veteranos foi muito rápida. E assim até a minha oitava série me mantive como uma aluna dedicada aprendia os conteúdos de maneira bem rápida e adorava participar de grupos de estudos para auxiliar outros alunos em suas dificuldades.

E foi assim durante todo meu Ensino Médio, sempre participava das aulas, projetos e organizações de trabalhos escolares, me dedicava aos estudos, pois apesar de tudo o ensino médio não é brincadeira e suas dificuldades são apresentadas logo cedo, e com eles começam as maiores dúvidas de quem está no Ensino Médio : “ O que vamos ser ou o que vamos fazer daqui para frente?”. Então comecei a pensar e ver o que realmente combinava com as minhas habilidades e o meu lazer, decidi assim fazer administração, gostava de fazer cálculos financeiros em casa, organizar grupos, sempre que tinha algo para comandar, organizar e planejar na escola eu sempre tomava a frente e fiquei certa que era realmente isso que queria.

Quando decidi por fazer administração já tinha realizado as duas primeiras etapas do PAS- Programa de Avaliação Seriada, e precisaria de uma nota muito alta

na terceira prova para ser aprovada para este curso na Universidade de Brasília-UNB. Então minha mãe me aconselhou a escolher outro curso compatível com o meu gosto para garantir que eu passasse no PAS e ingressasse na UnB.

Baseado nas médias das provas já realizadas e supondo que eu mantivesse essas notas na terceira etapa, eu conseguiria, por estatística, ingressar em vários outros cursos, mas na época o que mais me chamou atenção foi o curso de Pedagogia.

Esse curso me interessou também, pelo fato que no Ensino Médio eu participava de um grupo social chamado PIPOCA, onde realizávamos várias atividades recreativas com crianças carentes em orfanato, creches e ONGs, e que por muitas vezes essas atividades tinham que ser planejadas visando sempre uma aprendizagem educacional.

E assim conclui meu Ensino Médio em 2009, prestei o PAS para Pedagogia e no vestibular tradicional optei pelo curso de Administração, ao ver o resultado das provas tive a felicidade de passar na UnB pelo PAS, mas não havia conseguido passar para a Administração. Minha mãe ao perceber que minha vontade de fazer Administração também era grande me propôs uma alternativa, eu cursaria os dois cursos como uma oportunidade a mais na minha vida, e achei uma ótima chance de conhecimento, assim em 2010, comecei a cursar os dois cursos. Administração em uma faculdade particular e Pedagogia na universidade pública.

Ao longo dos anos, fui me descobrindo nos dois cursos, apesar de muitos amigos e familiares não entenderem qual a ligação entre eles, cada vez que eu estudava percebia que os dois tinham tudo a ver, fiz trabalhos acadêmicos nas duas faculdades relacionando os dois cursos. Peguei matérias muito interessantes que me fizeram conseguir unir ainda mais essas duas profissões, como: Organização da Educação Brasileira e Administração das Organizações Educativas, a qual tive a oportunidade de confrontar a visão administrativa da educação com a visão da gestão pedagógica. Na Administração também buscava integrar a pedagogia, em uma grande oportunidade de projeto, elaborei um planejamento simulando uma abertura de uma escola com todas as etapas necessárias para administração escolar.

Apesar das dificuldades encontradas nos dois cursos quanto às matérias de referentes à gestão/administração escolar ou pedagogia empresarial, consegui pegar todas as poucas matérias que me eram oferecidas dentro da área, e pude perceber que juntos poderiam ser um grande diferencial na minha vida profissional e pessoal, com isso até então meu objetivo era caminhar para a área da pedagogia empresarial, a qual resalto aqui nunca tive contato aprofundado, a não ser um breve relato no Projeto 2, do curso de Pedagogia, onde a professora Kátia Curado nos apresentava as vertentes do curso, mas nunca obtive conhecimento de projetos voltados para essa área.

Já estava então decidida a realizar meus estudos subsequentes nessa linha, porém, no ano de 2014 me deparei no projeto 4 fase 2 com meu segundo estágio obrigatório do curso. O primeiro estágio optei por fazer na educação infantil, onde trabalhei por aproximadamente um mês junto a uma escola da Asa Norte. E não podia ser diferente, me encantei com todo processo de alfabetização e de poder acompanhar como parte ativa do processo, o desenvolvimento de crianças de 5 anos. Porém no meu segundo estágio por questões de horário optei em realizá-lo no Ensino de Jovens e Adultos.

Escolhi uma escola para estagiar que é referência na educação de EJA no DF, a escola CESAS, localizada na asa sul. Lá tive a oportunidade de acompanhar uma turma do primeiro segmento, 2ª etapa, que se refere no ensino regular como o 3º ano atualmente.

Neste estágio tive a oportunidade de conviver com pessoas incríveis, estudantes, que apesar de toda dificuldade, encontravam forças para dar continuidade aos estudos ou mesmo inicia-los. Trabalhadores, pais de famílias, que abdicavam do seu tempo de descanso, para estarem ali, querendo aprender não só por uma questão de melhorar as condições e inserção no mercado de trabalho, mas a busca por uma inserção na vida social, os qual por algum motivo lhes foi tirada em algum momento.

Nessa experiência me deparei com diversas questões dentro da gestão da EJA, que me levaram a profundos questionamentos. Dentro desses questionamentos, minha maior inquietude era não compreender como os

professores eram escolhidos para lecionarem as matérias, ou seja, como a própria gestão fazia essas contratações e quais eram os critérios para os professores entrarem na Educação de Jovens e Adultos.

E esse questionamento surgiu a partir do momento que observei em meu estágio, professores completamente despreparados, quanto às características dessa modalidade e até mesmo professores que estavam ali apenas para aumento de carga horária e por consequência o aumento de salário.

Acredito que a modalidade de EJA, tem que ser merecedora de uma qualidade educacional, tão quanto aqueles que estão iniciando sua alfabetização na educação regular. São jovens e adultos que buscam resgatar através da educação a inclusão social, visando uma perspectiva de futuro social. E nós como professores somos peças chaves nesse processo e devemos estar completamente preparados para atendê-los.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e pesquisas feitas no curso de pedagogia dentro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como continuidade de inquietações referente ao ingresso de professores na Educação de jovens e adultos, geradas no programa de estágio obrigatório com observação de sala de aula e regência de classe, sob a orientação da Professora Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Considerando que a educação, para qualquer pessoa, representa a importante busca não só do conhecimento em si, mas do reconhecimento social e a preocupação da ocupação no mercado de trabalho que está cada dia mais exigente a busca por esses objetivos se tornam ainda mais evidentes e preocupantes, quando se trata de Educação de Jovens e Adultos.

Hoje a Educação de Jovens e Adultos está garantida como modalidade da educação básica, nas diretrizes e bases da educação nacional, Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 que estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Porém a educação de Jovens e Adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade de ensino, e isso acarretou diversas lacunas educacionais.

Durante muitos anos as propostas de escolarização para jovens e adultos no Brasil vieram marcadas por uma concepção compensatória de educação que se restringia a possibilitar a “recuperação do tempo perdido” (BATISTA, 2011), assim a educação era vista de forma a ser repassada de maneira “fácil e rápida”, e a formação e qualificação dos profissionais que iriam atuar nesta modalidade também não eram vista com grande importância.

Em 2013, o Brasil registrou 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, representando 8,5% do total de habitantes do país¹. Essas pessoas estão em busca de seus direitos, inserindo-se em programas de alfabetização nas escolas e em outros espaços educacionais, visando dar continuidade ou até mesmo iniciar seus estudos.

Apesar, de ao longo dos últimos anos, os debates se intensificarem em torno da questão e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alcançar grandes avanços, a EJA inda precisa ser pensada considerando as especificidades dos sujeitos a que ela se destina.

Trata-se de pessoas que de uma forma ou de outra são marcadas pela exclusão e para as quais a EJA se constitui no resgate de um lugar no meio social. Logo, a educação de jovens e adultos, deve ser pensada como um processo educacional específico, conhecendo esses sujeitos, seu processo de aprendizagem, suas relações, sua subjetividade, sonhos, sua visão de mundo e suas histórias de vida e identificando a necessidade tanto de uma proposta político pedagógica diferenciada, quanto a importância de ações voltadas para a formação qualificada dos professores que estão ou irão atuar nesta modalidade de ensino.

Os processos de expansão de programas de caráter acelerado sob o qual passou a modalidade, refletiu de maneira direta na formação ou capacitação dos professores assumindo um caráter emergencial.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral, descrever como ocorre o ingresso dos professores na Educação de Jovens e adultos no Distrito Federal (DF) bem como descrever o perfil desses profissionais que atuam em EJA, como objetivo específico, propõe-se analisar os tipos de processo de ingresso desses profissionais e analisar sua atuação através dos dados de descrição do perfil docente.

A pesquisa deste trabalho foi de caráter descritiva, em que se realiza o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos sem a interferência direta do pesquisador buscando-se levantar dados pra a interpretação de uma dada realidade. Sua abordagem é quantitativa, de caráter exploratório, que para Gil (2008), visa descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, que se

¹ Dados do PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) 2013.

realiza o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos sem a interferência do pesquisador.

A amostra não probabilística e aleatória, contempla o universo do Distrito Federal feita em escolas cujos professores atuassem no primeiro segmento (representando os anos iniciais do ensino fundamental regular) de EJA, e possuísem em sua formação o curso de Pedagogia. Chegando a um total de 218 (duzentos e dezoito) professores licenciados, estabeleceu-se uma amostra de 10% do valor total para aplicação de questionário, porém foram obtidas respostas de apenas 5,9%

Os dados foram organizados em quadros simples de acordo com sua pergunta de referência no questionário, tabulados no programa Excel®.

Para melhor compreensão do tema, foi descrito ao longo do trabalho um breve relato sobre a construção da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos enquanto campo educacional. Perpassando pela formação de professores e sua história. Destacaram-se as diversas possibilidades de ingresso na rede pública de ensino na Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como as características desses profissionais.

Como resultado obteve-se diversos questionamentos quanto à formação inicial e continuada dos docentes, as ações políticas voltadas para o segmento e as lacunas de ingresso de professores nas salas de EJA. Afirmando assim, que a modalidade ainda requer mudanças concretas para o seu real desenvolvimento.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Segundo Soares e Galvão (2004) a educação no Brasil de Jovens e Adultos teve início devido à necessidade da alfabetização das colônias, nas quais as aulas eram dadas juntamente com as catequeses das crianças indígenas, por intermédio dos Jesuítas.

Apesar de a alfabetização ser voltada para as crianças, acreditando que ali surgiria a nova geração católica, os religiosos acabavam por escolarizar jovens e adultos, que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), difundia o evangelho, transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, e assim os adultos indígenas eram direcionados a práticas educativas de alfabetização².

No período colonial, a alfabetização não recebia uma preocupação quanto sua institucionalização, porém no período imperial, começa haver uma preocupação, que, segundo Soares e Galvão (2004), tinha como objetivo instruir jovens e adultos das chamadas “camadas inferiores da sociedade”, civilizando este grupo (principalmente os residentes em área urbana) quanto a correção da dicção, através de aulas da língua materna.

A escolha dos conteúdos, porém, era distinta para homens e mulheres e crianças. Na instrução de adultos, lhes eram repassadas leituras sobre a constituição do império e suas leis, tanto da guarda municipal quanto do código penal, para assim se tornarem adultos civilizados.

As aulas institucionalizadas para jovens e adultos, além dos espaços determinados pelo governo, eram também ministradas por missionários e professores em suas próprias residências, sem nenhum ganho extra por isso. Como até hoje, a educação de Jovens e Adultos não se refere apenas a educação

² De acordo com Soares e Galvão (2004 *apud* ALBUQUERQUE E LEAL, 2004). Mesmo com essa intensa mobilização dos jesuítas, não há indícios de educação/alfabetização das mulheres.

escolarizada, podendo também ocorrer em espaços não formais, e havia vários casos de educação informal nesta época, citam-se exemplos dos escravos, no qual tinham contato com a leitura e textos orais, através dos brancos, promovendo a alfabetização através do processo de memorização (SOARES E GALVÃO, 2004).

Mesmo com a ação de populares, os intelectuais e membros da elite, não se contiveram diante da “ignorância” e “incapacidade” do povo analfabeto. Assim acreditavam que a educação seria capaz de elevar a cidade quanto ao plano intelectual.

Na primeira fase do período republicano, já na primeira metade do séc. XX há uma grande preocupação com o alto índice de jovens e adultos analfabetos no Brasil, em torno de 80% (SOARES E GALVÃO, 2004 *apud* ALBUQUERQUE E LEAL, 2004). Com isso várias discussões surgem a fim de pensar em como erradicar o analfabetismo em um curto período. Pontos de discussão pertinentes à possibilidade da alfabetização se tornar uma arma de consciência e luta pelos direitos, além de moralizar e capacitar os trabalhadores.

Assim surge na década de 30, o “supletivo”³, que destinava a educação de jovens e adultos, porém, foi um período marcado por pouco apoio governamental, e mais uma vez devido à isenção do estado a população assume o papel de alfabetizadora de jovens e adultos.

Com o fim do Estado Novo e da 2ª Guerra Mundial, organiza-se no Brasil, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que visava à erradicação do analfabetismo em um curto prazo e não visando a garantia real da educação para essa classe. Considerando-se uma ação de caráter assistencialista e emergencial.

Soares e Galvão, (2004) acredita que a campanha conseguiu estabelecer uma infra-estrutura nos estados e municípios por meio de cursos de duração de três meses com o método silábico, garantindo a alfabetização. Os alfabetizados teriam mais dois módulos de sete meses, que era a simplificação do primário e após a

³ SOARES E GALVÃO, (2004 *apud* ALBUQUERQUE E LEAL, 2004). Ressalta que o supletivo só foi implementado quarenta e uns anos mais tarde com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, em pleno regime militar. Apesar da regulamentação na LDB/71 as características e princípios do ensino supletivo só serão explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação quase um ano depois.

formação, o estudante poderia participar de classes de formação profissional e comunitária. (SOARES E GALVÃO, 2004 *apud* ALBUQUERQUE E LEAL, 2004).

Nesse período já começam a destacar as diversas problemáticas que a educação de EJA vivencia até os dias atuais. Onde os próprios integrantes da campanha criticavam a forma como os adultos eram infantilizados e não se tinha a preocupação com as individualidades, e experiências que os adultos já carregavam de suas vivências. Mas apesar de tudo, autores como Haddad e Di Pierro, ainda consideram a campanha como algo válido, tendo em vista que eles conseguiram alfabetizar diversos adultos no programa.

Na década de 1960, após fortes críticas ao programa, novos movimentos para a Educação de Adultos surgiram, percebendo o educando adulto como produtor de cultura, pois até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Paiva, 1973, p. 209 *apud* Haddad e Di Pierro, 2000). Dentro desta concepção do ser humano como produtor de cultura surge em 1961, no Rio de Janeiro, o CPC-Centro Popular de Cultura, através da UNE-União Nacional dos Estudantes e do Teatro de Arena de São Paulo (Martins, 1980). O movimento propunha favorecer a conscientização do povo por meio da cultura popular revolucionária, com peças de teatro, e demais atividades culturais (filmes, música, literatura, edição e distribuição de livros etc.), reuniões e discussões, envolvendo estudantes, intelectuais e artistas e, posteriormente, por meio da educação de adultos.

Na educação de adultos eles se utilizavam além dos teatros, músicas, usavam também livros de literatura para o ensino. O CPC chegou a firmar convênio com o MEC (Ministério da Educação), assinado em 23 de agosto de 1963 visando o desenvolvimento das atividades de ensino dentro do plano de "Educação para o Desenvolvimento e Cultura para a Libertação", na época Tarso⁴. (Relatório do Centro Popular de Cultura, 1963)⁵. Porém o CPC acabou em 1964, quando em

⁴ Ministro da Educação Paulo de Tarso

decorrência do Golpe Militar as instalações da UNE – União Nacional dos Estudantes, foram incendiadas para evitar o contato com as classes populares.

Através desses movimentos passa-se a perceber uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, sendo aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, no qual propunha a disseminação de programas pelo país que tivesse como base as orientações do educador Paulo Freire (Ação Educativa/MEC, 1996). Ainda em 1964, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o golpe militar produziu uma ruptura política, visto que a educação foi vista como uma ameaça à ordem, e os movimentos de educação e cultura populares passaram a ser reprimidos.

Em 1967, o governo militar centraliza e assume a alfabetização, surgindo assim, O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Tal programa possuía um caráter assistencialista e “civilizador”, no qual, as comissões municipais executavam as atividades de alfabetizações, porém, o material didático, a orientação e supervisão pedagógica eram de caráter central em que os militares tinham todo o controle do que seria ensinado. Seu objetivo era erradicar o analfabetismo no Brasil num curto espaço de tempo. Assim, o Mobral ganhou mais autonomia nos estados e municípios, fazendo com que o governo militar investisse na capacitação de professores técnicos para EJA de maneira a “recrutar alfabetizadores sem muita exigência [...]” (SOARES E GALVÃO, 2004 *apud* ALBUQUERQUE E LEAL, 2004).

Também nesse período destaca-se a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (Lei 5.692/71), que representou um avanço para a Educação de Adultos ao estabelecer o ensino na modalidade de Supletivo, que teve por objetivo criar condições para que jovens e adultos que não concluíram o ensino regular, continuassem seus estudos.

Em 1985 o Mobral acabou sendo extinto, devido a distanciamento da sua proposta inicial, como afirmam Haddad e Di Pierro:

⁵ Apresentado no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, de 15 a 21 de setembro de 1963. Reproduzido do livro de Jalusa Barcellos, CPC da UNE: uma história de paixão e consciência. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1994. Anexo, p. 441 a 456.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD E DI PIERRO,2000)

Quem ocupou seu espaço foi a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos- EDUCAR. Que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

[...] Assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Em 1988, com a retomada do governo nacional pelos civis e com o advento da Constituição Federal, a educação de jovens e adultos foi garantida como direito de sua oferta pública, gratuita e universal, entretanto, o governo federal manteve-se inerte e continuava a negar políticas públicas concretas. Decorrente destas omissões em 1990, no início do Governo Collor de Mello, foi extinta a Fundação EDUCAR, com intuito de “enxugar” a máquina administrativa. Com esse advento marca-se a descentralização da EJA, e para garantir essa modalidade de ensino, estados e municípios ampliaram seus programas de educação.

Já em 1996, em seu mandato, o Presidente Fernando Henrique Cardoso promulga a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). E a seção destinada a EJA, resultou curta e pouco inovadora. Mantendo-se os direitos da educação pública gratuita e observando suas características peculiares. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) as únicas mudanças significativas para o ensino foi o rebaixamento da idade mínima para a realização dos exames, passando para 15 anos o ensino fundamental e 18 anos o ensino médio e a integração organicamente da EJA na educação básica comum.

Ainda no governo FHC, foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que visava o desenvolvimento de ações sociais estabelecendo parceria entre o governo federal, a iniciativa privada e a sociedade civil (RUMMERT, S.M.; VENTURA, P.P. p. 35, 2007). O programa tinha

como objetivo o combate aos altos índices de analfabetismo e a institucionalização da educação de jovens e adultos.

Em 2003 no Governo Lula, ocorreu o lançamento do Programa Nacional Brasil Alfabetizado de Formação de Jovens e Adultos, uma Política pública que teve como objetivo diminuir os índices de Analfabetismo, e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) contribuiriam com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvessem ações de alfabetização.

E em 2004, ocorre a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao MEC. A criação da Secretaria é um marco na educação, a qual tinha como objetivo garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania, reduzindo as desigualdades educacionais e ampliando o acesso à educação continuada, em especial de jovens e adultos.

De acordo com Carvalho (2011), apesar da criação da SECAD, e devido à falta de uma coordenação interministerial, alguns programas, continuaram a ser resultantes de ações dispersas, fragmentadas e de fôlego curto.

Sendo assim, percebe-se que a modalidade de EJA recebeu novos olhares, mas está ainda muito aquém de sua real melhoria. Nota-se através deste breve relato, que a EJA não recebeu, durante toda a sua criação, a devida atenção. Quando se trata de políticas públicas, uma modalidade que por diversas vezes foi deixada de lado, tendo que ser assumida pela sociedade civil devido à omissão do estado, o que acarretou em diversos problemas hoje ainda encontrados. Um desses problemas é a formação de professores que vem se modificando ao longo do tempo na tentativa de se adequar as mudanças que ocorrem na educação. Aspecto que trataremos no item a seguir.

1.2 Formação Docente

Sobre a formação docente de forma geral tanto a realidade social como as pesquisas tem apontados para mudanças que vêm destacar um perfil de professor

que vão muito além do professor como transmissor do conhecimento. O professor passa a ser agente ativo de todo o processo educacional, tendo que ser capaz de promover uma metodologia que leve em conta às especificidades dos educandos, que se torna fator condicional para uma educação que vai além da aquisição de conhecimentos prontos para ser construída coletivamente. Conforme Imbernón, (2002):

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERÓN, 2002, p.15 *apud* NOGUEIRA, 2004)

Essa visão dinâmica do professor nem sempre foi pensada dessa forma, mesmo sendo asseguradas por lei, as ações voltadas para o processo formativo não aconteciam de fato. Como foi visto no breve relato histórico deste trabalho, a sociedade muitas vezes, assumiam, devido à omissão do estado, a responsabilidade e a iniciativa da educação, através de movimentos sociais.

A preocupação quanto à formação dos professores no Brasil, surgiu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. A Lei determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias, porém na prática a formação de docentes passou a ser efetivada pelas Províncias apenas em 1834, como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

Assim, segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias e o objetivo era com a preocupação do domínio do conhecimento a ser transmitido e não com a didática a qual esses conteúdos iriam ser passados.

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144) (SAVIANI, 2009 *apud* Borges, M; Aquino, O; Puentes, R., 2011, p. 96).

Assim de acordo com Borges, M; Aquino, O; Puentes, R., (2011), as preocupações quanto à formação dos professores, se aprofundaram no final do Império (1890), quando da implantação do novo regime político. É com isso destaca-se um dos momentos marcantes da formação docente no Brasil, que começou na reforma da escola normal do Estado de São Paulo, definindo o modelo de organização e funcionamento das escolas normais.

Saviani (2009) destaca que na visão dos reformadores,

“[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. (São Paulo, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, pg. 145).

Assim a reforma da escola normal do Estado de São Paulo, cuja maior característica foi à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, implicou, por um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, por outro, uma ênfase nos exercícios práticos de ensino. A escola modelo então passa a ser referência para os outros estados, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo. Mas apesar da extensão desses padrões, o modelo de formação ainda dominante, era centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

Em 1932, houve a criação de institutos de educação, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador. “A Escola Normal então passa a ser Escola de Professores” (SAVIANI, 2009, p. 145), permitindo-se a formação dos novos professores na experimentação pedagógica através de bases científicas, com isso, fora incluído no currículo disciplinas como: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional e introdução ao ensino. Segundo Saviani (2009), foi através dessas modificações, que os institutos foram organizados de maneira a atender as exigências da Pedagogia, buscando se firmar como um conhecimento de cunho científico.

Com a reformulação do currículo os institutos de educação do Distrito Federal e São Paulo, passam a ser considerados ao nível universitário, e a partir do Decreto

1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. O decreto regulamentava o “esquema 3+1”, implementado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática, assim segundo Saviani (2009) os primeiros anos formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e o último ano, destinado à formação didática preparavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

Em janeiro de 1946, foi decretada a Lei n. 8.530, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, e seu objetivo era formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Cabe ressaltar aqui que, além de formar professores para o ensino primário, estes também possuíam cursos com objetivo de formação de docentes para o Ensino Supletivo.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. A formação de professores segundo Alves (2012), passava por um momento transitório entre a tentativa de implementação de um pensamento Freiriano, com a educação conscientizadora, e a educação tecnicista que se instalava no Brasil, cuja ideologia era de formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar, inserindo a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (SAVIANI, 2009, p. 147). Com isso a visão de Paulo Freire, tratada com uma educação que objetivava a reflexão crítica da própria prática de hoje ou de ontem, para melhorar as próximas práticas, foram rapidamente abafadas por representar uma oportunidade

de o professor refletir criticamente sobre as condições sociais, econômicas e educacionais da época.

Com essa transição da formação pela consciência ou a formação tecnicista, abriu-se diversas lacunas, as quais precisariam ser preenchidas através de políticas públicas emergenciais, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Surge então, no ano de 1971, um movimento que marcou a formação de docentes na EJA, a promulgação da Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º grau, a Lei 5.692/71, que dispõe sobre o ensino supletivo, e estabelece em seu texto que o “pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino” (BRASIL, 1971, p.8 *apud* ALVES, 2012, p.18).

Essa Lei trouxe novos modelos para a formação dos docentes como: a licenciatura curta, o curso técnico em magistério e a formação em nível médio. Como estabelecem em seu Art. 30:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Apesar de ter sido a primeira vez que a formação dos docentes para a EJA foi claramente citada, não há indícios de como esse preparo seria realizado, para os educadores atenderem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. E na intenção de cumprir a legislação, as licenciaturas curtas e os cursos acelerados, acabaram por formar diversos professores despreparados para a EJA.

De acordo com Moura, 2011, “medidas como estas, que fixam apenas na problemática da formação, desconsiderando as condições de trabalho, questões

salariais e de carreira, terminam promovendo desigualdades regionais no que se refere à qualidade da educação” (MOURA, 2011, p. 132 *apud* ALVES, 2012, p.19)

Na década de 70, a formação dos docentes, passa a ser muito criticada, pela formação teórica e não vinculada a prática ou processos contínuos de formação, tendo assim um afastamento da prática efetiva que o segmento demandava. “A formação com bases teóricas e ênfase na técnica gerou esvaziamento nos conteúdos de ensino e aprendizagem, refletindo uma prática mais voltada para o treinamento, à memorização e a reprodução” (ALVES, 2012, p. 19).

Como a questão sobre a formação dos professores, estava em evidencia, em buscas de melhoria, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96 – elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se desse em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores, (art. 62):

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar de toda a mudança recorrente da LDB de 1996, a formação específica do professor em Educação de Jovens e Adultos, não estava totalmente contemplada. Só em 1980, devido a várias discussões, é que a matriz do curso de pedagogia passa a ter como principal formação o magistério dos anos iniciais, que surgiram em alguns cursos de pedagogia, a ênfase ou habilitação em EJA (MACHADO, 2008).

Devido a essa exigência, vale repensar, como esses cursos de formação de EJA apresentam algumas lacunas, por não serem pensados de forma a contemplar todo o contexto e especificidades das práticas dos professores e por não serem programas contínuos de formação.

Para Moura (2006), os cursos são realizados para a formação docente, são realizados de maneiras pontuais, aceleradas e possuem caráter de campanha (QUADRO 01) ao invés de serem pensados como educação continuada.

Quadro 01 - Contraponto entre Campanhas e Educação contínua.

CAMPANHAS	EDUCAÇÃO CONTÍNUA
<ul style="list-style-type: none"> - Realizadas em curto prazo; - Com fins políticos, atendem geralmente interesses imediatos; - Geralmente adota pedagogias tradicionais, pois trabalham com professores sem formação para o exercício da docência; - Metodologia: convencional apoiada em cartilhas, com mistura de modelos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem caráter permanente, formação para a vida; - Sentido social de longo prazo, voltada para a educação inclusiva; - Tem mais autonomia para adotar pedagogias próprias; - Metodologia: voltada para constituição de identidades, de si e do outro e ao direito ao saber contínuo.

Fonte: MOURA, 2006, p.38 *apud* ALVES, 2012, p.20

Esse quadro apontado por Alves (2012) é muito pertinente quando pensamos em formação continuada dos docentes, como uma formação extensiva as vivencias e experiências da vida toda, ou seja, considerando que a formação docente tem que ser para além dos momentos formais, e assim poder estar em constante reflexão da sua prática, para contribuir com a própria formação e estar preparada para contribuir com a formação dos educandos.

Assim, também ocorre com a formação de EJA, sendo necessário haver uma formação específica defendida por diversos autores, inclusive por professores já atuantes nessa modalidade de ensino.

Assim, em 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o parecer 11/2000 que dispunha das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, chamando a atenção para formação específica dos professores quando tratam que a diversidade que a modalidade carrega tem que ser repensada e os educandos vistos como sujeitos históricos, possuidores de grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos conhecimentos. Como tratado no parecer do Conselho Nacional de Educação (2000):

O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (CNE/CEB 11/2000).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, trouxe inevitáveis avanços para a formação dos docentes na modalidade de EJA, antes nunca ressaltados com tanta especificidade, quando trata também que “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p.60 *apud* ALVES, 2012, p.22).

Assim, ao analisar a formação inicial desses profissionais, se faz necessário pensar o início da formação e sua continuidade, não se limitando a momentos esporádicos e acelerados de formação e que por muitas vezes acarreta em formações superficiais, que de acordo com Dantas (2012), acaba sendo colocada em segundo plano nos currículos dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas.

Observando ainda em currículos de cursos de Pedagogia, que as matérias voltadas para a educação de jovens e adultos, muitas vezes não são contempladas em matérias de caráter obrigatório, e sim se encaixam nas matérias optativas do curso e as matérias que tratam da alfabetização como um todo são poucas as que apresentam em seu conteúdo a atenção para a formação do professor também na EJA. Em 2001 o CNE, juntamente com o Conselho Pleno (PL), aprovam o Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (ALVES, 2012). Esse parecer ressalta novamente, a importância da formação de docentes, garantindo que a formação desse profissional seja feita através de qualificações.

Agora com essa legislação, expondo que o docente de EJA também seja, possuidor de formação específica, é preciso ressaltar e repensar em como os currículos de formação estão promovendo essa formação nos seus espaços, dando

a devida importância a EJA, que em comparação com a escolarização básica regular, ainda é pouco expressiva em algumas instituições.

É devido a isso que, em 2006 ocorre, em Minas Gerais, o Primeiro Seminário Nacional sobre a Formação (SNF) do Educador de Jovens e Adultos. Este seminário surge devido ao encaminhamento ao MEC, pelos professores das Instituições de Ensino Superior, de uma proposta de realização de um seminário temático sobre a formação do educador de EJA.

O documento final do I SNF (Belo Horizonte, 2006, *apud* Di Pierro, 2006, p.281-191⁶), traz algumas contribuições importantes para a formação dos educadores da EJA, com objetivo de traçar perfil do educador de jovens e adultos e sua formação. Destaca-se, entre outras coisas, a importância de se discutir sobre “as especificidades dos sujeitos da aprendizagem; e a preparação do educador *para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos*” (p.283).

O texto enfatiza ainda que:

“a formação de educadores em serviço precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.” (Belo Horizonte, 2006, *apud* Di Pierro, 2006, p.287)

Os itens acima destacados apontam para as especificidades que o professor necessita para EJA, desde reconhecer a realidade dos educandos, passando pela formulação de propostas curriculares destinadas a estas realidades indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

Este I Seminário abriu diversas portas, para maiores discussões sobre a formação do professor com enfoque na EJA, e com a intenção de dar continuidade desse processo, foram realizados o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto seminário, nos anos 2007, 2010, 2012 e 2015, respectivamente. De acordo com

⁶ Relatório das Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, publicado no Documento: Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Alves (2012) todas as discussões feitas nos seminários apontaram a falta de importância que os cursos davam a modalidade.

No II Seminário que se realizou em Goiânia, teve como tema: Os Desafios e as Perspectivas da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos no Brasil. O seminário deu continuidade às discussões do seminário anterior, mas com um passo a mais, garantido a ampliação da participação efetiva de outros segmentos diretamente ligados ao campo da formação de educadores de jovens e adultos, dos âmbitos estaduais e regionais, além da universidade, dos próprios educadores e de representantes de movimentos sociais que também atuam nessa formação.

No II seminário foi realizada uma plenária em que se destacaram algumas diretrizes que deveriam nortear a formação inicial e continuada dos educadores de EJA na perspectiva dos professores universitários; dos gestores de sistemas; dos educadores da educação básica e dos movimentos sociais e populares que atuam na formação de jovens e adultos e a necessidade de reconfiguração dos currículos da EJA. Na plenária foi destacada a necessidade de se organizar o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, incorporando a diversidade dos sujeitos da educação, devendo assim, essa necessidade ser norteada no curso como um todo, e não em disciplinas ou momentos isolados da formação⁷.

O III SNF, realizado em Porto Alegre em 2010, teve como tema “Políticas Públicas de Formação de Educadores de EJA”. Realizaram-se cinco painéis, sendo que o primeiro foi o debate sobre a “formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização – desafios e possibilidades”. Cabe ressaltar neste painel, o artigo da Dra. Maria Margarida Machado, que trouxe a inquietude sobre o financiamento da educação quanto a repasses para capacitação dos professores. Dentro da temática a autora apresentou relatórios do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), onde constatou entre os anos de 1997 a 2002, a redução de repasses para a capacitação de R\$ 12.052.685,00 em 1997 para R\$ 6.769.005,00 em 2002 (FNDE/ DIRPE- SAPE e SIAFI); O segundo painel discutiu a “formação do educador de jovens e adultos nas práticas da educação popular para

⁷ Relatório do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

além da escolarização – desafios e possibilidades”; O terceiro painel tratou da “formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos nas IES”; O quarto painel “A Formação do educador de EJA em países latino- americanos: desafios e possibilidades” e finalmente, o quinto painel “A pesquisa sobre a Formação de Educadores da EJA: desafios e possibilidades”, neste último painel Pereira (2011 *apud* Relatório do III SNF) discute sobre escassez de pesquisas relacionadas com a temática da formação dos educadores. Segundo ele, a preocupação com a formação específica dos educadores para a EJA só mais recentemente tem sido objeto de preocupação.

O IV SNF, realizado em Brasília no ano de 2012, teve como tema os “Processos Formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares”, este tema durante o seminário fora distribuído em nove sub temáticas: trabalho e EJA; EJA nas prisões e medidas sócio educativas; EJA no campo, indígena e quilombola; currículos em EJA: perspectivas de aprendizagem; avaliação do ensino e da aprendizagem na EJA; EJA, gênero e sexualidade; EJA e ambientes virtuais multimídias e EAD; jovens e idosos presentes na EJA e alfabetização na EJA. Este último Seminário proporcionou uma reflexão do momento histórico presente naquele momento:

Momento esse de redução de matrículas na Modalidade, da retomada de políticas que apontam para a existência de uma idade certa para alfabetização, e em programas que desconsideram a formação integral dos sujeitos da EJA, reduzindo o processo de formação integral do educando a ideia de qualificação para o emprego (Relatório Síntese do IV SNF, 2012).

O V Seminário ocorreu esse ano (2015) no mês de Maio, não sendo ainda lançado o relatório do encontro, até a escrita do presente trabalho. O tema central foi a “Formação de Educadores de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular”, numa tentativa de retomar as raízes da EJA.

Durante esses anos os seminários discutiram amplamente sobre a formação do professor gerando grandes conquistas para o meio docente, porém as reflexões sobre este tema ainda não foram esgotadas. A formação do professor precisa ser cada vez mais posta em evidência, tendo também a necessidade de se adequar as mudanças no campo educacional para o seu exercício pleno e com garantias de qualidade.

1.3 Ingresso na Carreira Docente

Fica evidenciado, assim, a importância sobre a formação dos profissionais de EJA, em que de acordo com a LDB 9.394/96 em seu Artigo 62 ressalta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Porém, mesmo sem que recebam uma formação adequada, após a vivência do curso de licenciatura, seja Pedagogia ou as demais, estes se tornam habilitados e vão assim ingressar no campo do magistério podendo assim atuar em classes de EJA.

De acordo com dados da RAIS⁸ (2006) os empregos destinados a professores atingia a marca de 8,4%, existindo assim, 2.949.428 postos de trabalho para docentes e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provem de estabelecimentos públicos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17).

No Distrito Federal a contratação do cargo de professor de educação básica, da carreira magistério público do quadro de pessoal do DF, se dá através de concursos públicos, porém, o docente habilitado também poderá ingressar na carreira de magistério na rede pública através de processo seletivo simplificado para contratação temporária de docentes, contudo, o contrato temporário não estabelece vínculo empregatício com o DF.

O concurso público é instaurando de acordo com a necessidade da demanda de cargos a serem ocupados na rede de ensino. O último concurso realizado pela Secretária de Educação do DF, para ocupação do quadro de pessoal, foi no ano de 2013. No edital nº01-SEAP/SEE, de 04 de Setembro de 2013, o cargo apontado como *Atividades*, refere-se à pessoa com diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e/ou para Educação Infantil; Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Normal Superior;

⁸ Relação Anual de Informações

Licenciatura plena diversa ou bacharelado acompanhado da complementação pedagógica com habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram abertas neste concurso, 5 vagas, para o cargo de *Atividades* 20h e 200 vagas para o cargo de atividades 40h. O Concurso é realizado por meio de provas objetivas, contendo conteúdos gerais (Língua Portuguesa; conhecimentos pedagógicos; atualidades; direito administrativo; Lei Orgânica do DF) e conhecimentos específicos referentes ao curso de Pedagogia e suas teorias. Após aprovação dessa etapa os candidatos classificados, correspondentes a cinco vezes o número de vagas ofertadas no edital, tem o direito a avaliação de “títulos” e “experiências profissionais”. As pontuações quanto às titulações se dão da seguinte maneira:

Quadro 02: Pontuação relativa aos títulos e as experiências profissionais dos candidatos.

TABELA DE TÍTULOS	COMPROVANTE/DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO	VALOR MÁXIMO
Especialização	Certificado ou Declaração do curso de pós-graduação <i>latu sensu</i> no mínimo de 360 horas concluído, na área da educação, até a data de entrega dos títulos.	0,35	0,35
Mestrado	Diploma ou Declaração do curso de mestrado concluído, na área da educação, até a data de entrega dos títulos.	0,65	0,65
Doutorado	Diploma ou Declaração do curso de doutorado concluído, na área da educação, até a data de entrega dos títulos.	1,0	1,0
Tempo de experiência	Tempo de efetivo exercício por ano completo em atividades de magistério, exercidas no cargo de professor sem sobreposição de tempo , até a data de entrega dos títulos.	0,50	2,0
TOTAL DE PONTOS			4

Fonte: edital nº01-SEAP/SEE, de 04 de Setembro de 2013.

Após apuração de todos os requisitos de avaliação, o candidato aprovado no concurso público, quando nomeado, terá seu nome publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, e deverá comparecer no ato de posse. No ato de Posse o servidor poderá escolher a regional de ensino o qual irá atuar. Está escolha é feita através primeiramente das carências em aberto que foi demandada para a realização do concurso, sendo assim, pode ser que apenas algumas regionais estejam disponíveis

para ingresso. As escolhas das regionais também são feitas através da classificação dos candidatos, com isso, aquele que obteve maior pontuação terá preferência na escolha da regional de ensino e assim sucessivamente até a completar todas as carências oferecidas no concurso.

O candidato no momento de escolha da regional, não sabe as turmas de carência que as regionais têm em aberto, só após o ato da posse e a escolha das regionais de ensino é que os professores são encaminhados para as regionais e cada unidade fica responsável por avisar e movimentar os professores para as devidas turmas. Sendo assim, o professor não tem poder de escolha quanto ao segmento/modalidade que irá atuar, independentemente da sua especialização ou interesse.

No caso específico de EJA, se o concurso abrir vaga para o cargo de atividades 20h noturno, o professor sabe que é destinado a EJA, pois neste caso essa função 20h noturna é destinada apenas a essa modalidade de ensino.

Outro meio de ingressar para a Secretária de Educação é através dos contratos temporários, porém esses não possuem vínculo empregatício com o DF. Os contratos temporários de acordo com Lei Distrital no 4.266, de 11 de dezembro de 2008 podem ocorrer da seguinte forma:

§ 1º A contratação de professor substituto a se fará exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória.

§ 2º A contratação de professor substituto para suprir a falta de docente da carreira oriunda de exoneração, demissão, falecimento e aposentadoria se fará apenas quando o fato ocorrer durante o período letivo, ficando a Administração obrigada a realizar concurso público para constituição de banco de reserva de professor para suprir imediatamente a carência.

§ 3º Fica autorizada a contratação de professor substituto na hipótese em que, realizado o concurso público, não haja candidato aprovado para a vaga aberta de professor efetivo.

Assim, após a realização do concurso para vaga de professor temporário, os candidatos aprovados em todos os itens necessários (provas objetivas, avaliação de títulos e experiência profissional) preencherão o banco de reservas, que somente

será aproveitado mediante o surgimento de carências decorrentes de afastamentos legais, previstos em lei de professores efetivos.

O concurso disponibiliza em seu edital, a escolha da área de atuação junto à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e possibilita também o candidato a escolher, dentre as que abriram carência, a regional de ensino. E para se candidatar a este cargo é necessária a apresentação de diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia com habilitação para os anos iniciais e (ou) para Educação Infantil, ou de curso de licenciatura plena em Pedagogia que atenda ao inteiro teor da Resolução no 1, de 15 de maio de 2006 – CNE/CP, ou de curso de licenciatura plena em Normal Superior; fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação; ou diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de Magistério.

Nesse processo o professor tem o direito de escolher a modalidade de ensino que vai atuar, porém, ele é lotado conforme as carências são abertas. O outro modelo de ingresso de professores na Secretaria de Educação que é possível a escolha da modalidade a qual irá atuar, é o procedimento de remanejamento externo e interno para os já servidores da secretária.

No concurso de remanejamento as carências serão apresentadas pela Coordenação Regional de Ensino, por componente curricular, unidade escolar e turno. Sendo possível o professor candidatar-se a vaga devido a sua escolha. Primeiramente ocorre o remanejamento Interno, que é destinado para os professores que possuem lotação na CRE (Coordenação Regional de Ensino) em que está atuando e tiver interesse em mudar de escola. E, posteriormente, ocorre o procedimento de remanejamento externo destinado àqueles que desejam mudar de lotação, ou seja, de CRE. De acordo com dados da Secretária de Educação no ano de 2014 foram abertas mais de 600 carências para remanejamento interno na EJA.

A classificação dos professores é feita através de análise curricular, contando como critérios, a formação acadêmica, tempo de experiência, doutorados, mestrados, especialização, programas de aperfeiçoamento, etc.

Analizando as propostas de ingresso na Secretária de Educação, percebe-se que as únicas que se possibilitam a escolha da modalidade de ensino são ou por contrato temporário sem vínculo com a SEDF, por professores que já atuam no quadro efetivo da secretária e os que prestam concurso para o cargo de apenas 20h. Porém, mesmo sendo feito a análise curricular como método classificatório nas duas formas de ingresso, nota-se no edital, que a pontuação gira em torno da titulação e não da qualificação específica que a mesma carrega.

Assim a Educação de Jovens e Adultos, ainda precisa receber olhares atentos quanto a essas práticas, pois ainda traz consigo, as mesmas lacunas educacionais de ingresso do professor, que se pode perceber ao longo da trajetória da EJA.

1.4 Caracterizações dos Docentes atuantes na EJA

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo descrever como se dá o ingresso de professores na EJA no DF, bem como descrever o perfil desses profissionais, faz-se necessário caracterizar os docentes atuantes no DF. Tomando como base os dados de pesquisas realizados pelo Ministério da Educação juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e através do Educacenso de 2013, podemos afirmar que existem no Distrito Federal, 28. 443 (vinte e oito mil quatrocentos e quarenta e três) professores atuando na educação básica, nos quais apenas 2.519 (dois mil quinhentos e dezenove) atuam na Educação de jovens e Adultos (TABELA 01):

Tabela 01 - Número de Professores da Educação Básica no DF, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino - 2013

Etapas / Modalidades de Ensino	Total
Educação Básica	28.443
Educação de Jovens e Adultos	2.519

Fonte: MEC/Inep/Deed

No que se refere a sexo, a Educação de Jovens e Adultos aqui no Distrito Federal – DF, não acompanha a característica das outras modalidades de ensino. Em todas as modalidades da educação básica no DF a porcentagem referente aos professores atuantes do sexo feminino é superior, atingindo 76%, já na modalidade de EJA a porcentagem quase se equipara, onde do total de 2.519 professores, 51,5% representa o sexo feminino e os outros 48% do sexo masculino, apesar de constatarmos que o sexo feminino ainda prevalece na educação básica, a EJA já demonstra muito mais equidade quando a essa variável.

Outro dado relevante para a caracterização do professor atuante na educação básica aqui no DF é a faixa etária por modalidade (TABELA 02).

Tabela 02- Número de Professores da Educação Básica por Faixa Etária no DF, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino - 2013

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Faixa Etária					
	Total	Até 24 Anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Educação Básica	28.443	870	6.750	9.045	8.845	2.933
Educação Infantil	4.501	265	1.388	1.479	1.118	251
Creche	1.685	131	595	561	314	84
Pré- Escola	3.141	167	929	1.013	843	189
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	10.044	281	2.292	3.430	3.238	803
Educação de Jovens e Adultos	2.519	23	414	714	898	470

Fonte: MEC/Inep/Deed

A partir desta tabela, e levando em consideração hipotética que a média de formação no curso de nível superior, gira em torno dos 23 aos 26 anos, pode-se afirmar que os estudantes com habilitação para ingressar na educação básica de ensino, tem como preferência, quando concluem a graduação para atuar, o Ensino Fundamental nos anos iniciais, representando 32% e a Educação Infantil

representando 30%. Enquanto os profissionais que optam pela EJA logo após a formação representam apenas 2,64%. E na categoria entre 25 a 32 anos, que hipoteticamente, estariam com menos de 10 anos de formação, representam apenas 6,13% dos docentes na EJA.

Quanto à formação dos docentes na educação básica no DF, a Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2013 (TABELA 03), nos mostram dados altamente relevantes e significativos, quando apresentam que mais de 90% dos profissionais atuantes na educação básica já possuem nível superior de formação. Isso mostra o qual importante a Lei que exige dos docentes o nível superior interferiu na formação desses profissionais. Porém não podemos, a partir dos dados aqui apresentados, afirmar quantos desses profissionais, tiveram formações específicas em nível de educação de jovens e adultos na sua formação superior.

Tabela 03- Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica					
	Total	Escolaridade				
		Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Brasil	2.148.023	6.438	534.404	297.880	236.524	1.607.181
Distrito Federal	28.443	5	2.567	1.232	1.335	25.871

Fonte: MEC/Inep

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de 1

5- Ensino médio normal/magistério: inclui professores do magistério específico indígena.

E em relação à Educação de Jovens e Adultos, estes dados se tornam ainda mais relevantes, quando, de acordo com o censo escolar 2014, apenas um professor atuante no primeiro segmento de EJA, que representa as series iniciais do regular, possui o curso de magistério em nível médio, dezesseis professores, apresentam curso de licenciatura em outras áreas, mas possuidores de magistério e

o restante totalizando 218 professores, apresentam o curso de licenciatura plena em Pedagogia.

Levando em consideração a graduação, este dado é bastante positivo, no sentido de que os professores estão cada vez mais qualificados para lecionarem em turmas de iniciação, porém não podemos a partir desses dados concluir como está o nível de qualificação específica na modalidade de EJA (TABELA 04).

Tabela 04: Número de Professores por Escolaridade na EJA no DF - 2014

Etapa/Modalidade de Ensino que Atua	Escolaridade do Professor								
	Médio Completo		Superior Completo			Pós-Graduação			
	Magistério	Outra Formação	Licenciatura	Sem Licenciatura		Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
				C/ Magistério	Sem Magistério				
EJA- 1º Segmento	1		218	16		203	9		1
EJA- 2º Segmento			449	41		603	9	1	2
EJA- 3º Segmento			474	53		563	34	4	2

Fonte: GDF, Censo Escolar 2014

Tomando como base todos esses dados, temos um perfil do professor de EJA atuante no DF, sendo em sua maioria do sexo feminino, entre 41 e 50 anos de idade, em que 45% possuem nível superior em Pedagogia.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 Instrumentos Metodológicos

Primeiramente faz-se necessário o entendimento sobre o que são método e conhecimento científico. De acordo com Prodanov e Ernani (2013) o método é um meio para chegar-se a um determinado fim, e a metodologia seria o estudo dos métodos, visando à operacionalização, sistematização e racionalização do método e ciência seria a busca do conhecimento real (factual), logo a metodologia científica é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos com o propósito de atingir o conhecimento. O conhecimento científico de acordo com Marconi e Lakatos (2011) é o conhecimento real (factual), pois lidam com ocorrência ou fatos, possuindo característica de verificabilidade, podendo ser viável as afirmações hipotéticas.

Assim, do ponto de vista dos objetivos propostos neste trabalho, à pesquisa terá o método dedutivo de natureza básica, em que objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista.

Sua abordagem é quantitativa, de caráter descritivo- exploratório, que para Gil (2008) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, que se realiza o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos sem a interferência do pesquisador. Com isso a pesquisa visa descrever os relatos colhidos através de questionário aplicados nas escolas que possuem Educação de Jovens e Adultos, mas sem interferir nas classes de EJA.

A amostra foi escolhida de forma aleatória por acessibilidade da pesquisadora, não probabilística e aplicada no universo do Distrito Federal, com professores que atuassem no primeiro segmento (representando os anos iniciais do ensino fundamental regular) de EJA.

Foi utilizado nessa pesquisa o questionário como instrumento de coleta de dados. Primeiramente elaborou-se um texto introdutório, contendo o tema e objetivo da pesquisa e explicações referentes ao direito de proteção legal sobre as informações contidas no questionário, permitindo ao participante a livre escolha de participação.

Em seguida foi elaborado o questionário com perguntas objetivas e abertas divididas em quatro partes, ambos no anexo deste texto. A primeira parte do questionário destina-se a dados demográficos, com finalidade de caracterizar a amostra, na qual são respondidas as perguntas referentes ao cargo, unidade em que trabalha, tempo de serviço no cargo/função que ocupa, idade, sexo, estado civil e escolaridade.

A segunda parte refere-se a perguntas sobre o ingresso e dados referentes à EJA visando atingir o objetivo principal proposto neste trabalho, que é descrever como se dá o ingresso dos professores na EJA, bem como descrever o perfil desses profissionais. As perguntas buscam a descrição de como ocorreu o ingresso dos professores na EJA, com quantos anos eles iniciarão a carreira docente na modalidade, quantos anos eles possuem como servidor efetivo na Secretária de Educação do DF, se a formação continuada foi focada em EJA e se eles possuíram alguma disciplina durante a graduação com foco na modalidade.

A terceira parte do questionário, busca a compreensão do universo social o qual o professor está inserido, através de uma lista de afirmações referentes a atividades culturais que o professor participa, disposta em escala do tipo Likert, método desenvolvido pelo Rensis Likert, professor de sociologia e psicologia. A escala varia entre 0 (zero) “nenhuma frequência” e 4 (quatro) “maior frequência”, a qual os participantes da pesquisa especificam seu nível de participação nas atividades.

O quarto e último bloco do questionário é referente a vida política social dos professores, para descrever o vínculo político que os participantes possuem em sua vida.

Para iniciar a pesquisa foi necessário buscar informação referente à quantidade de professores atuantes nas series iniciais da Educação de Jovens e Adultos para identificação dos professores que eram licenciados em Pedagogia, público alvo da pesquisa. Para isso buscou-se informações nas regionais de ensino e na Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos, da Secretária de Educação. Os problemas quanto à busca dessas informações se deram nas informações confusas e desorganizadas quanto aos dados, o qual as unidades

alegavam não possuir esse tipo de dados em programas digitais, e para adquiri-los precisariam realizar uma pesquisa com cada professor. Outra resistência à pesquisa se deu com a declaração de um professor da regional Y⁹, que alegou que esses dados feriam a conquista da luta pela unificação da classe, que ao longo desses anos o sindicato defendeu que aqueles professores que antes eram classificados como: Classe A,B e C fossem vistos apenas como aptos e habilitados para exercer a profissão docente, não sendo categorizados quanto a formação de licenciatura plena, curso de magistério com complementação ou Ensino Médio normal.

Essa falta de sistematização e o caráter político de organização dos dados sobre o perfil do professor de EJA acarretou em várias visitas as unidades, a qual, após alguns dias foram adquiridos, junto a Coordenação geral da Gerencia de EJA , os dados referentes ao censo de 2014 contendo informações sobre as titulações dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, conforme 1º semestre do Censo Escolar de 2014.

Após aquisição destas informações, os questionários foram distribuídos para os professores Pedagogos atuantes no 1º segmento de EJA de forma aleatória. Em que, com auxílio da coordenadora de EJA da Regional X¹⁰ , foram disparados e-mails para os professores atuantes nesta regional de ensino e houve também visitas nas escolas. Com relação à quantidade, como os questionários foram disparados pela Regional X através de e-mails, não podemos afirmar o número enviado, quanto aos impressos que foram entregues diretamente nas escolas, foram impressos 25 questionários.

Para devolução dos questionários, os e-mails foram respondidos a vontade dos participantes, em que foram enviados conforme eram finalizados e nas escolas os questionários, após autorização da coordenação escolar, foram entregues aos professores e a pesquisadora aguardava até o final do turno para recolhimento.

Dentre os inúmeros questionários enviados, nos foram dadas respostas apenas de 13 (treze) questionários.

⁹ O nome da regional não será citado por motivos de sigilo de informações.

¹⁰ O nome da regional não será citado por motivos de sigilo de informações.

Tendo quatro questionários respondidos pela Escola 01, no qual o primeiro refere-se a um professor do sexo masculino, que possui mais de 51 anos, casado, trabalha na EJA a 10 anos e possui especialização na modalidade. O segundo questionário foi respondido por uma professora do sexo feminino, com mais de 51 anos de idade, casada, trabalha na EJA há apenas um ano e possui mestrado na modalidade. O terceiro questionário foi respondido por uma professora do sexo feminino, que possui entre 46 e 50 anos, divorciada possui especialização em EJA e atua na modalidade a 15 anos. O último questionário respondido nesta escola, foi de uma professora do sexo feminino, que possui entre 41 e 45 anos de idade, casada, trabalha na EJA a 18 anos e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade.

Na Escola 02 foram respondidos sete questionários, do qual o primeiro é de uma professora do sexo feminino, possui entre 31 e 35 anos de idade, solteira, trabalha no EJA a 15 anos e possui especialização na modalidade. O segundo questionário também pertence a uma professora, do sexo feminino, entre 41 e 45 anos de idade, solteira, possui especialização na modalidade e trabalha na EJA a 13 anos. O terceiro questionário foi respondido por uma professora de caráter temporário, do sexo feminino, casada, ainda não completou um ano de trabalho na EJA, e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade. O quarto questionário respondido, foi por uma professora do sexo feminino, que possui mais de 51 anos de idade, solteira, trabalha com EJA a 23 anos e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade. O quinto questionário pertence a uma professora do sexo feminino, divorciada, trabalha no EJA a 16 anos, mas não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade. O sexto, pertence a um professor do sexo masculino, que possui de 41 a 45 anos, solteira, trabalha com EJA a 15 anos e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade o último questionário desta unidade, foi respondido por uma professora do sexo feminino, que tem entre 36 e 40 anos de idade, casada, trabalha na EJA a 1 ano e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade.

O décimo segundo questionário deste trabalho foi respondido por uma professora do sexo feminino, que atende na Escola 03, possui entre 41 e 45 anos de

idade, é casada, trabalha a 10 anos na EJA e não possui especialização/mestrado/doutorado na modalidade. E o último questionário pertence a uma professora do sexo feminino que leciona na Escola 04, possui de 46 a 50 anos de idade, é casada, não possui especialização /mestrado/doutorado na modalidade e atua na EJA a 12 anos.

2.2 Análise dos dados

A análise de acordo com Pesce-Lucila (2009,) implica em trabalhar um material coletado, ordenando-o e buscando informações, tendências, padrões a fim de dar significado aos dados obtidos.

Esta referente pesquisa terá sua análise separada em quatro etapas de acordo com os quatro blocos do questionário: a) caracterização da amostra; b) descrição de como se dá o ingresso dos professores na EJA; c) descrição da vida Social e d) Descrição da Vida Política.

Primeiramente foi feito a organização dos dados recolhidos referentes à caracterização da amostra em formato de quadros, para isso foi usado o programa Excel®. Os dados serão organizados em quadros simples de acordo com sua pergunta de referência no questionário, como sexo, idade, grau de escolaridade, estado civil, etc.

No segundo bloco sobre o ingresso do docente na EJA, existem perguntas em aberto e objetivas, em que foram estabelecidas categorias padronizadas das respostas, possibilitando a tabulação dos dados. As perguntas que possibilitam resposta através de quantidade de tempo foram feitas através de tabulação simples por meio do programa Excel®.

No segundo bloco sobre a vida social, foi elaborada a escala *Likert*, dividida em graus de frequência dispostos nos números de zero a quatro, em que, 0 (zero) representava, nenhuma frequência e 4 (quatro) representava maior frequência. Os resultados foram, de acordo com a escala respondida, tabulados em quadro simples através do Excel®.

No terceiro bloco sobre vida política, o questionário possui perguntas objetivas de marcar a opção “sim” ou “não”, porém com possibilidade de

justificativa das respostas, para isso serão estabelecidos padrões de respostas para possibilitar a tabulação.

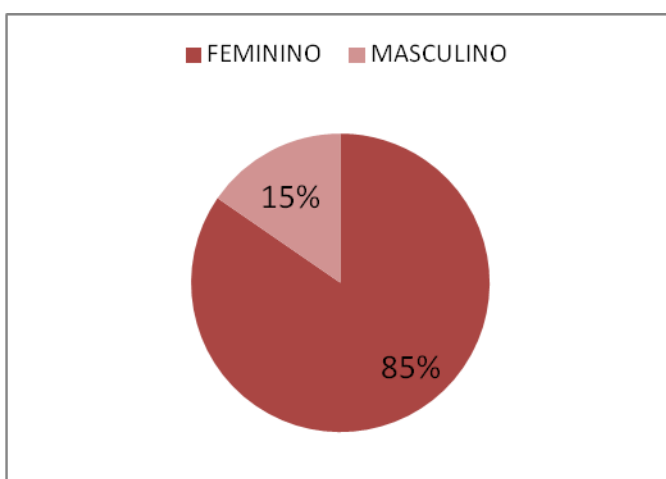
Por fim foi feita a interpretação dos dados que para Dencker (2003) é a maneira a expressar o real significado do material em termos do propósito do estudo, correlacionando com a revisão bibliográfica, no intuito de atingir o objetivo desta pesquisa.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

Esta pesquisa se propôs a descrever como ocorre o ingresso de professores na Educação de Jovens e Adultos no DF e caracterizar os professores quanto a esse segmento, para isso o instrumento utilizado para pesquisa e coleta de dados foi um questionário, dividido em quatro blocos, o primeiro contém dados individuais, caracterizando a amostra, o segundo bloco sobre o ingresso dos professores na EJA, o terceiro bloco sobre a vida social do professor e o último bloco relativo às questões políticas dos profissionais. Assim para facilitar o entendimento de análise dos dados, serão apresentados a seguir os resultados obtidos seguindo a mesma ordem proposta no questionário.

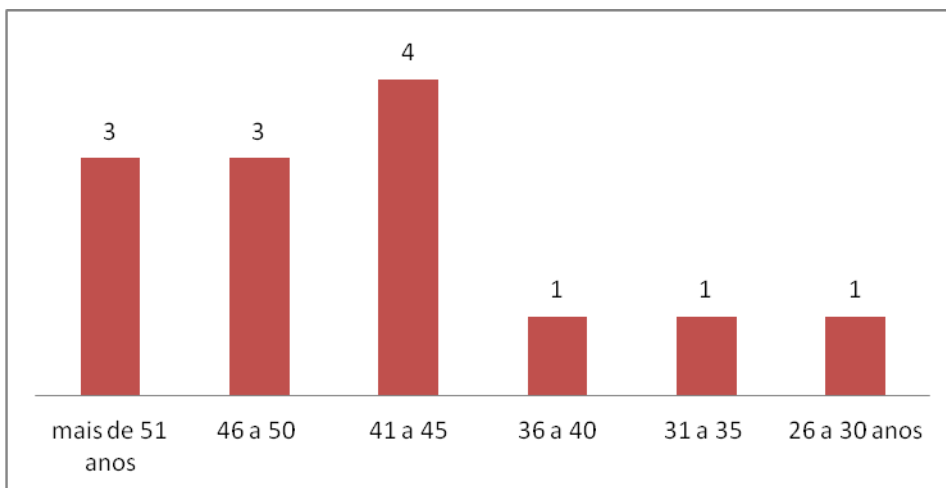
No primeiro bloco de caracterização da amostra, observa-se ao longo deste trabalho que a modalidade de EJA no DF possui quase que equivalente o número de profissionais quanto ao sexo feminino e masculino, porém de acordo com amostra recolhida a porcentagem apresentada ultrapassou a porcentagem chegando a 84,61% (Gráfico 01) de representação feminina da amostra.

Gráfico 01: Distribuição de professores quanto ao sexo



Fonte: Própria Autora

A faixa etária predominante na pesquisa foi de 41 a 45 anos, somando no total quatro participantes, seguida da faixa etária de 46 a 50 anos e da idade acima de 51 anos com 3 participantes (Gráfico 02).

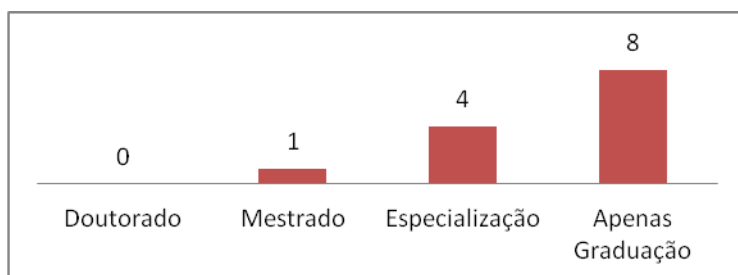
Gráfico 02: Distribuição dos professores por Faixa etária

Fonte: Própria Autora

Com relação à idade o resultado da pesquisa confirmou que a média de idade dos professores que lecionam em EJA está na faixa acima dos 41 anos, e deram início na carreira de EJA entre os 31 e 40 anos. Esses dados nos demonstram que o ingresso do professor se dá de maneira tardia na modalidade, ou seja, a procura pelo segmento não se faz logo ao término da graduação, confirmando assim a dedução hipotética feita neste trabalho que a preferência dos recém-formados no curso se dá pelos anos iniciais do ensino fundamental.

A característica pelo estado civil diagnosticou que a amostra em sua maioria são casados, com 53,84%, seguidos dos solteiros que somam 33,3%. Com relação à quantidade de filhos a amostra apresentou cinco professores que não possuem nenhum filho, seguido de quatro professores, que possuem dois filhos e o restante possui três filhos ou um filho. Quanto à deficiência, todos os entrevistados responderam que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

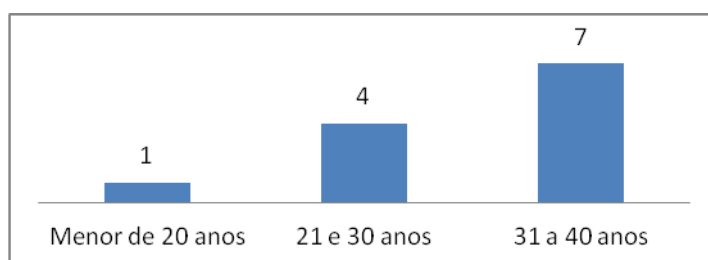
Quanto à formação com foco em EJA (Gráfico 03), nenhum professor apresentou ser formado em nível de Doutorado e apenas um professor possui nível de mestrado. Com referência às especializações, quatro professores alegaram possuir um curso de especialização em EJA e os restantes dos oito professores afirmaram possuir apenas o nível de graduação em Pedagogia.

Gráfico 03: Distribuição dos Professores quanto ao Nível de Escolarização

Fonte: Própria Autora

Esses dados nos confirma sobre a problematização da educação continuada que para Alves (2012) e Moura (2006) são realizadas de maneira pontual, acelerada e sem ênfase direta na EJA, o que acarreta em formações superficiais afetando consequentemente a qualidade do ensino da modalidade.

No segundo bloco, no qual haviam perguntas específicas sobre o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, o resultado apresentou que as maiorias dos professores participantes ingressaram na EJA na faixa etária de 31 a 40 anos, representando 53,84% (sete participantes) da amostra, seguidos de quatro participantes para os que ingressaram na EJA entre os 21 e 30 anos de idade, apenas um professor afirmou ter ingressado com menos de 20 anos e um professor que iniciou com mais de 40 anos.

Gráfico 04: Idade de Ingresso na EJA

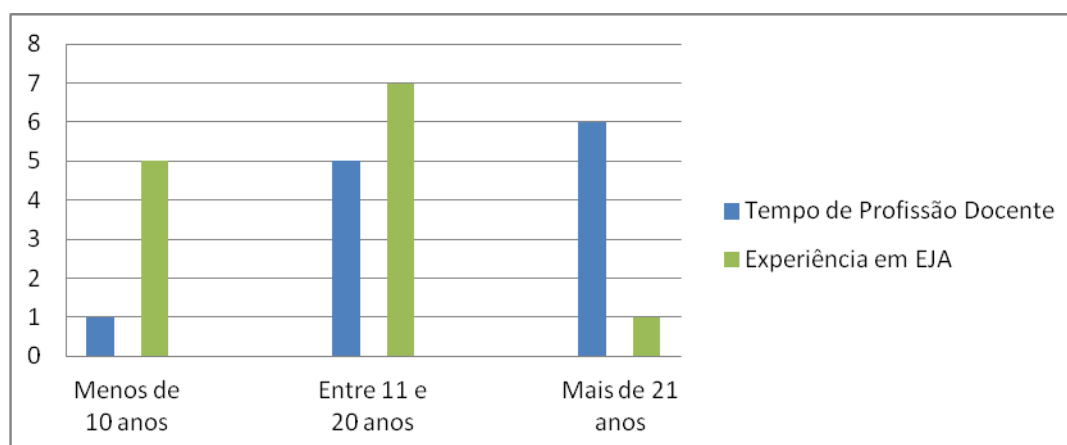
Fonte: Própria Autora

Em relação ao tempo de experiência na modalidade, a maioria, somando sete professores, afirmaram que possuem entre 11 anos e 20 anos de experiência na

EJA, seguidos de cinco professores entre 1 mês e 10 anos e apenas um professor com mais de 21 anos que leciona em EJA.

Quanto ao tempo em relação à profissão, seis participantes da amostra afirmam serem professores a mais de 21 anos, cinco possuem de 11 anos a 20 anos de profissão e 1 (um) professores apenas possuem menos de 10 anos, vale ressaltar que um professor deixou este campo em branco. No cargo público, como servidor da Secretária de Educação, seis professores afirmaram serem servidores públicos há mais de 21 anos, e também seis professores alegaram ter entre 11 a 20 anos no cargo da SEDF. Na pesquisa uma professora era de caráter temporário e não pertence ao quadro efetivo de professores da SEDF.

Gráfico 05: Tempo de Profissão Docente e Tempo de Experiência em EJA



Fonte: Própria Autora

A pergunta que tratava da profissão docente na EJA de maneira contínua, apresentou 75% da amostra favorável, ou seja, a partir do momento que o professor ingressou no EJA, manteve-se nela, sem haver um período de saída e retorno. Esse é um aspecto positivo para a modalidade, pois significa que a permanência contínua, possa trazer, com as experiências o maior entendimento das características específicas que a EJA possui um melhor aperfeiçoamento da ação educativa e o próprio crescimento profissional, havendo assim uma melhor prática do ensino.

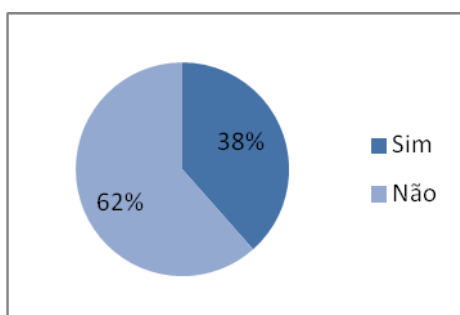
A pergunta referente à troca de regional de ensino para permanecer na EJA, não apresentou nenhuma resposta afirmativa, porém um professor alegou que teve

que trocar de escola, através de remanejamento interno, pois a escola que lecionava precisou ser fechada o curso de EJA noturno e para continuar no segmento o professor optou pela troca da unidade. Segundo a Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação- SUGEPE, o oferecimento da modalidade é encerrado devido a falta de demanda de alunos.

A questão que se referia as disciplinas vinculadas a EJA na graduação, a pesquisa apresentou que oito dos treze professores afirmaram não ter tido nenhuma disciplina de EJA durante sua graduação (Gráfico 06). O restante que respondeu de maneira afirmativa indicou três matérias entre elas: o estágio obrigatório, a disciplina Educação de Jovens e Adultos e um professor que alegou ter tido uma matéria chamada Sociologia e Metodologia do Ensino Supletivo.

Neste sentido, retomamos o parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares Nacionais para EJA, ressaltando a formação adequada e espaços próprios para os docentes, e as discussões que criaram a formação do I SNF em 2006, ambas ressaltando a necessidade da importância da EJA em ocupar lugar nos cursos de graduação, o que podemos ver é que passados mais de 10 anos, a falta de atenção que a EJA possui em nível de graduação ainda é relevante .

Gráfico 06: Disciplinas de EJA durante a formação de graduação



Fonte: Própria Autora

Neste aspecto vale ressaltar que se verificou que dos 5 profissionais que possuem especialização ou mestrado em EJA, 3 tiveram contato com disciplinas de EJA durante a graduação.

Os professores que alegaram em seu processo de formação continuada ter sido feito com foco para a EJA, representou 76,9%, somando 10 professores, e 3

professores atuantes na modalidade alegaram não ter feito formação continuada com foco em EJA. Ainda que a maioria da amostra tenha afirmado a realização de formação continuada em EJA, essa formação, que tratava de fóruns, cursos, palestras ou seminários que participaram, devem ser analisadas quanto a sua execução, em que algumas dessas políticas públicas de formação continuada, possuem caráter de ação de curto prazo, com fins políticos de interesses imediatos e com metodologia indefinida (Moura 2006, p. 38 *apud* Alves, 2010. P. 20).

Quanto aos outros espaços formativos que auxiliaram na formação para atuarem na modalidade, 4 professores citaram as Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE, 3 apontaram fóruns e seminários, 3 a própria sala de aula, 3 citaram os cursos de especialização, pós graduação e mestrado, 4 professores através de leituras e 2 professores os cursos fornecidos pela Secretária de Educação. Neste item o professor não tinha limite de respostas quanto aos espaços formativos.

Esse resultado nos permite verificar que as ações provenientes de políticas públicas como, os cursos da EAPE e os cursos oferecidos pela SEDF, não atingem a totalidade dos professores. Cabendo aqui destacar que dentre os cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2015, dos 45 cursos ofertados, apenas um, o curso chamado de “curso Integração à Carreira Magistério – Ensino Médio e EJA”, é destinado diretamente a Educação de Jovens e Adultos e ainda se restringe a professores ingressantes no último concurso da SEDF 2013/2014.

Na pergunta principal deste trabalho, que questionava o ingresso dos professores nas salas de Educação de Jovens e Adultos, 7 participantes afirmaram que fizeram concurso público para 20h de *Atividades* e foram alocados em EJA; 2 foram aprovados no concurso público da SEDF 40h e foram lotados na EJA noturna cumprindo 20h da carga horária; 2 professores também afirmaram que pertenciam ao quadro efetivo de professores 40h e prestaram novo concurso para 20h noturno sendo alocados na EJA; um professor apresentou ingresso na modalidade devido ao remanejamento externo/interno (o participante não especificou qual tipo) e um professor alegou ter passado a lecionar na EJA devido a redução de carga horária de 40h para 20h.

No segundo bloco que se refere à vida social e atividades culturais, as maiores frequências, representadas na escala pelo número 4, foram às atividades de “navegar na internet”, com 76,9% da amostra, seguidas das atividades de “ouvir música” com 69,2% e “realizar atividade física” que a amostra apresentou 38,4%.

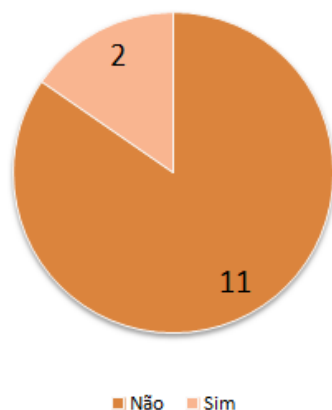
As outras atividades realizadas com frequência, representados na tabela pelo número 3, na sequência foram: “ir ao cinema” somando 76,9%; “Ler livros e outros não relacionados ao trabalho” e “assistir a filmes” com cada representando 61,5% e “frequentar livrarias” e a atividade “viajar” ambas somando 58,8%.

“Na escala as atividades que apresentaram nenhuma frequência, representada pelo número zero, foram “frequentar bares” e “ir ao circo” com 30,7% da amostra seguida da atividade de “frequentar bibliotecas” com 15,38%. As outras atividades representadas por menor frequência, referente ao número um na tabela, foram: “Ir a espetáculos de dança” e “Ir a shows”, ambas somando 53,8%, seguidas das atividades “ir a concertos”, “frequentar a bares” e “frequentar cafés” ambas somando 46,1%.

As atividades que representavam o número dois na tabela, sendo o intermediário de muita frequência e de nenhuma frequência, ficaram as atividades “Ir ao teatro” somando 53,8%, seguidas de “Ir a exposições”, “frequentar cafés” e “Ir a espetáculos de dança” somando cada um 46,1% da amostra e as atividades “escrever”, “Assistir programas de televisão” e “frequentar livrarias” representou cada uma 38,4% da amostra.

No último bloco do questionário em relação à vida política do participante, a amostra apresentou um resultado de 11 professores que afirmaram que não participa de atividades político-sociais, e os outros 2 que alegaram que participam destacaram as atividades de debates, assembleias e atividades sindicais e um professor destacou o envolvimento na gestão democrática da direção escolar a qual pertence como atividades político-sociais que participam. (Gráfico 07)

Gráfico 07: Distribuição dos Professores quanto à participação de atividades político-sociais



Fonte: Própria Autora

Na questão referente há uma tendência partidária ao exercer o direito/dever do voto 76,9% da amostra marcou a opção “Votar na pessoa do candidato”, 16,6% marcaram a opção de outros e um participante não respondeu a essa questão.

A pergunta que se refere ao sindicato da categoria somou 8 participantes da amostra como pertencentes ao sindicato e 5 pessoas alegaram não ser sindicalizado.

As justificativas dos que afirmaram ser sindicalizados giraram em torno da importância do sindicato em defender e brigar pelos direitos e garantia dos mesmos na categoria, tendo apenas uma pessoa que afirmou que não tem tempo para comparecer ao Sindicato para solicitar a desvinculação. Quanto aos que responderam de forma negativa, alegaram que não acreditam que o sindicato realmente exerça a finalidade de defesa da categoria, onde um professor descreve que existam muitos desvios e abusos nas atividades do sindicato e outro professor alegou não ver o sindicato exercendo as reais atividades para a categoria. E 4 professores não quiseram justificar sua resposta.

Referente às atividades importantes do sindicato, a tabela cujo objetivo era de enumerar de um a nove (sendo 1 (um) menor valor e 9 (nove) maior valor) obteve a soma de 66,6% da atividade “luta por carreira, condições de trabalho e remuneração” como a principal atividade do sindicato, seguida de importância de

grau 8, as atividades “apoio jurídico” com 50% e “formação política” com 25% e de grau 7 as atividades de “formação continuada/pedagógica” e “apoio médico-psicológico” ambas com somas de 33,3% da amostra.

Quanto as atividades de menor importância na atuação do sindicato o resultado apresentou como grau 1, as atividades “políticas de desconto” com 50% afirmando que essa atividade é a de menor importância para atuação e “espaço de lazer” com 41,6%. De importância grau 2, destacou-se as atividades também de “espaço de lazer” e “políticas de desconto” e inclui as “atividades culturais”, ambas somando 25%. Na importância de grau 3 destacou-se as “atividades culturais” com, 33,3% e as atividades de “Mediação na relação entre os pares” e “apoio médico-psicológico” com cada uma somando 25%.

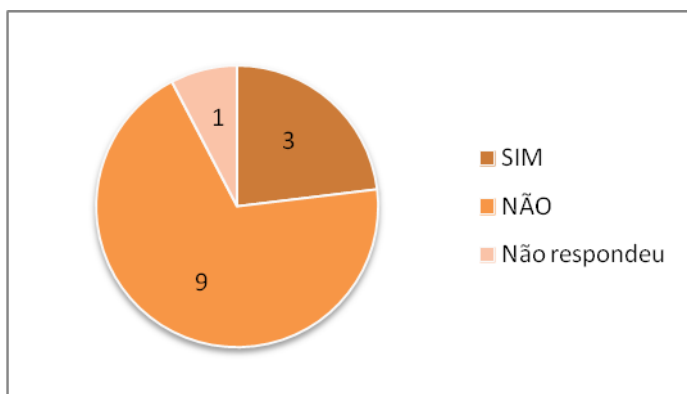
Na questão relativa à percepção do sindicato como entidade representativa dos professores, 8 professores afirmaram que sim, que o sindicato representa a categoria, porém algumas respostas tiveram críticas em suas justificativas, onde apesar de acreditar que o sindicato representa o professor, os professores alegaram que: “o sindicato vem perdendo força política por falta de identidade” e “que suas ações estão voltadas muito para política e assim possui menos representatividade da classe”.

Aos que alegaram que não (2 pessoas) ressaltam que o sindicato “comete algumas ações equivocadas que não produzem resultando e acabam por prejudicar o professor” e afirmam que “o sindicato é muito mais uma questão política”. Nesta questão dois professores não responderam, um alegou que não conhece o trabalho do sindicato.

A última pergunta desse bloco foi se há uma contribuição das ações desenvolvidas pelo sindicato quanto à formação e a profissionalização de professores. E 9 participantes afirmaram que não, onde as explicações se basearam que o sindicato está muito mais ligado às questões de ganho salarial, trabalhistas e de plano de carreira do que preocupados com a formação e qualificação do professor, apenas uma resposta que alegou que o sindicato não tem contribuído para a formação do professor, explicou de maneira diferente, alegando que esse aspecto não é de função do sindicato. E os que responderam sim, acreditam que o

sindicato oferece formação continuada, apesar de ser realizada com pouca frequência (Gráfico 08).

Gráfico 08: Concordância de existência de ações do Sindicato voltadas para a formação e profissionalização da categoria.



Fonte: Própria Autora

Esses resultados demonstram pouco interesse e valorização, por parte dos professores, perante as atividades sindicais. Em que os sindicatos surgem, inicialmente, com objetivo de organizar os trabalhadores na luta por reivindicações econômicas, como por melhores salários, melhores condições de trabalho e de vida, porém o sindicato vai além, podendo ser um segmento de atuação social e política, contribuindo para a construção de políticas públicas.

No DF, como pode ser observado no histórico registrado, no GTPA-Fórum EJA/DF 2009¹¹, os sindicatos tem demonstrado apoio às questões demandadas pelo Fórum EJA e têm contribuído juntamente com os outros segmentos como educandos, educadores, ONG e GDF para construção das políticas públicas de EJA no DF. Seja na forma de denúncia, de propostas, de ação alfabetizadora, de mobilização com realização de eventos ou na articulação com os demais segmentos.

De acordo com o relatório síntese do GTPA- Fórum EJA/DF ao XI ENEJA:

¹¹Grupo de trabalho pró-alfabetização do Distrito Federal Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do DF.

Em consequência desse engajamento político, representantes da diretoria colegiada do SINPRO/DF fazem parte da coordenação colegiada do GTPAFórum EJA/DF. E o apoio do SINPRO/DF está presente nas questões materiais: produzindo e divulgando material de apoio do GTPA-Fórum EJA/DF e do Portal dos Fóruns de EJA, disponibilizam salas/espços para encontros e reuniões; financeiras: contribuindo com ajuda de custo nas viagens dos delegados para os encontros nacionais.

E para concluir, na última pergunta foi proposto que os participantes respondem-se a seguinte frase: Ser professor de EJA é...?

As respostas foram as seguintes:

Questionário 01-“Carregar as ferramentas que construirão a estrada acadêmica do cidadão e mediar o uso dessas ferramentas para que o estudante se torne capaz de manusea-las com precisão”. (masculino; mais de 51 anos de idade; atuante na EJA a 10 anos; com especialização em EJA e participa de atividades político-sociais).

Questionário 02- “Ter qualidade de ensino, acolhimento de humanidade e disposição para recuperar o tempo”. (feminino; mais de 51 anos de idade; atuante na EJA a 1 ano; com foco do mestrado em EJA e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 03- “Ser mediador do aprendizado de indivíduos que tem uma formação de vida e trazem para o espaço acadêmico suas aprendizagens. Cabendo ao professor organiza-los e promover o seu crescimento”. (feminino; idade entre de 46 a 50 anos; atuante na EJA a 15 anos; com especialização em EJA e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 04-“Trabalhar com o "filé" da educação e dar aula para quem quer aprender”. (feminino; idade entre 41 e 45 anos; atuante na EJA a 18 anos e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 05-“Contribuir para o desenvolvimento da cidadania de pessoas que foram excluídas do processo de escolarização. É resgatar a autoestima e incluir os alunos de maneira critica no contexto social em que vivem”. (feminino; idade de 36 a 40 anos; possui apenas graduação; atua na EJA a 1 ano e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 06-“Ser professor, como em todas as outras modalidades. O que muda são as estratégias o publico, a escolha dos conteúdos, mas temos a mesma função, educar.” (masculino; idade de 41 a 45 anos; possui apenas graduação; atua na EJA a 15 anos e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 07- Não respondeu a questão. (feminino; idade de 46 a 50 anos; possui apenas a graduação; atua na EJA a 16 anos e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 08- “Contribuir para a formação de sujeitos críticos conscientes e autônomos, capazes de tomar decisões de forma a transformar a realidade sociocultural, política e econômica da comunidade onde se

encontram inseridos.” (feminino; mais de 51 anos de idade; atua na EJA a 23 anos e participa de atividades político-sociais).

Questionário 09-“Um aprendizado diário, diante de tantas realidades de vidas diferentes”.(feminino; idade entre 26 a 30 anos; possui apenas graduação; atua na EJA a 2 meses e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 10- “atuar com alunos que buscam um conhecimento de mundo e de vida”. (feminino; idade entre 41 e 45 anos; possui especialização em EJA; atua na EJA a 13 anos e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 11- “Acreditar que nunca é tarde para lutarmos pelos nossos sonhos, aprender todo dia com as histórias de vida dos nossos alunos e se doar para o outro quantas vezes for preciso”.(feminino; idade de 31 a 35 anos; possui especialização em EJA; atua em EJA a 15 anos e não participa de atividades político-sociais).

Questionário 12-”Ter habilidade para lidar com as diferenças. Diferenças expressas nas experiências de vida, nos objetivos de cada aluno, na força de vontade, na seleção de conteúdos significativos”. (feminino; idade de 41 a 45 anos; possui apenas graduação; atua em EJA a 10 anos e participa de atividades político-social).

Questionário 13-Realizar-se na esfera profissional e pessoal. (feminino; idade entre 46 e 50 anos; possui apenas graduação; atua em EJA a 12 anos e não participa de atividades político-sociais).

Em que podemos separar através de categorias de padronização, os questionários nº 01, 03, 05, 08 e 10 refere-se ao professor de EJA como responsável pela formação do cidadão, ou seja, atuar na educação como formador de pessoas políticas e sociais atuantes no meio em que vive. Formação essa, de real importância, ainda mais quando falamos de Educação de Jovens e Adultos. Uma classe a qual foi por muito tempo, renegado o direito de estudo e/ou vista como pessoas ignorantes e imaturas (Paiva, 1973), pessoas que estão inseridas no meio social sem compreender seu papel perante o estado, sendo necessário ocorrer o resgate do verdadeiro sentido de ser cidadão, carregados não só de deveres, mas possuidores de direitos. Com isso a educação para a formação da cidadania, precisa ocorrer e ser vivida e/ou resgatada dentro dessa nova oportunidade, ou seja, dentro das escolas.

Os questionários nº 09, 11, 12 e 13 na esfera do aprendizado contínuo, em que o professor está em constante aprendizagem dia-a-dia com seus alunos, compreendendo suas especificidades. Demonstrando que assim como os

professores são carregados de experiência, os educandos de EJA também possuem diversidades sendo sujeitos históricos, capazes de contribuir na produção de novos conhecimentos.

O questionário nº 06 o professor de EJA como educador, ou seja, a própria função de educar. Ressaltando a função da Pedagogia plena com foco de formação no magistério, possibilitando sua ampla atuação nas várias modalidades de ensino.

E por fim o questionário nº 02, a função de recuperar o tempo e o questionário nº 04 o aspecto de trabalho “fácil”, em ambas nos remetem ao histórico de construção da modalidade o qual por muito tempo, foi vista como um ensino aligeirado de caráter fácil, marcadas por uma concepção compensatória de educação.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal descrever como ocorre o ingresso dos professores do Distrito Federal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e propõe descrever o perfil desses profissionais. Logo, ao longo de todas as discussões realizadas neste trabalho, alguns aspectos e resultados, chamaram a atenção, os quais precisam ser aqui destacados.

O primeiro aspecto é referente à formação docente, na qual a amostra apresentou 100% dos professores com nível de escolaridade superior completo, o que ressalta a conquista que a educação teve ao longo dos anos após várias discussões importantes sobre o tema. Porém um dado muito preocupante quanto a isto, foi que a pesquisa demonstrou que 8 dos professores não tiveram nenhum contato durante a graduação, em disciplinas destinadas a EJA, e dos que responderam que sim, as disciplinas apresentadas, são ministradas em apenas um semestre, não dando base suficiente para os futuros professores, como garante a lei, de lidar com as especificidades deste segmento.

Cabe neste aspecto uma reflexão quanto à importância de se formar um Pedagogo, que tem como objetivo de formação o magistério, e entendendo que este profissional estará apto para exercer a função em qualquer modalidade, precisa-se ser pensando em subsídios mínimos dentro do próprio curso de formação inicial para atender a esta demanda da educação.

Ainda tratando o aspecto formativo, cabe aqui então um questionamento, se analisar alguns dados resultantes da amostra como:

1. O tempo de experiência na modalidade, que em sua maioria possui experiência de 10 a 20 anos;
2. 75% possuir carreira docente de EJA de maneira contínua.
3. A maioria apresentar apenas a formação continuada com foco em EJA
4. As especializações serem detectadas nos professores que já tiveram contato com disciplinas de EJA.
5. E os que não tiveram contato com disciplinas de EJA, também não buscaram a especialização.

Questiona-se, o porquê não há indícios de interesse e/ou possibilidade real por parte dos professores em buscar um curso de especialização, já que os mesmos atuam tanto tempo na modalidade e não tiveram nenhum contato com o segmento durante a graduação?

Esses dados acabam por nos mostrar que apesar do índice de professores com ensino superior estar em 90%, os professores que ingressam na EJA podem não estar devidamente qualificados e preparados para poder atender as demandas específicas que este segmento possui. Sendo muito preocupante, levando em conta a necessidade que esta modalidade apresenta quanto a problemas de formação de professores. Podendo ser, posteriormente, realizado um estudo que pudesse compreender o porquê os professores, apesar do avançado tempo lecionando na modalidade de maneira ininterrupta não procurem e/ou não possam realizar esta especialização.

Outra discussão a ser valorizada, é quanto aos outros espaços formativos que os professores consideram que se formaram como professor de EJA, sendo que apenas quatro professores destacaram as Escolas de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação e 2 os cursos fornecidos pela SEDF, ou seja, dentro dos destaques dos espaços formativos apenas esses dois, possuem maior caráter de políticas públicas. Podemos assim repensar em como a EJA sempre foi tida como uma modalidade de caráter emergencial, que apesar das ações, campanhas e programas que surgiram na educação nos últimos anos, à questão da EJA continua sem evidência perante o Estado, em que se apresenta ainda como uma proposta relegada a um segundo plano.

Quanto à pergunta, sobre como se dá o ingresso dos profissionais na EJA, refletimos como o próprio Estado pode estar criando lacunas quanto às políticas de ingresso na modalidade. Pois a presente pesquisa, analisando todo o processo de ingresso, destaca que 100% da amostra ingressaram na EJA sem realmente buscar alocar-se neste segmento, os quais foram lotados na modalidade por motivos de já ocuparem, com outras atividades, o seu período diurno e por isso prestaram concurso de apenas 20h ou prestaram concurso para 40h e tiveram, por motivo de carência na modalidade, de cumprir 20h na modalidade de EJA.

Aqui se destacam então, as possíveis lacunas quanto ao processo de ingresso na SEDF. A primeira lacuna é com a forma de seleção no que se refere à avaliação de títulos, o qual o participante é pontuado conforme a titulação que possui, seja ela de especialização, mestrado, doutorado e/ou tempo de experiência. Que questionado sobre esse processo avaliativo a SUGPEPE afirmou em contato telefônico, que as avaliações por provas de títulos para o cargo de atividades, são meramente questões quantitativas, ou seja, não há durante a avaliação, relevância para classificação e talvez uma possível alocação adequada, quanto ao tipo do conteúdo/tema da formação específica que possui o candidato, salvo aqueles cargos que a Secretária de Educação exige especialização, como os professores que atuam na modalidade de ensino especial.

Uma reflexão pertinente a este processo seria de repensarmos em soluções para melhorias, visando à possibilidade de esses profissionais serem classificados e alocados na SEDF quanto a sua qualificação e assim poder ingressar nos segmentos que oferecem carência na sua própria área de estudo.

A segunda lacuna que podemos identificar, é a possibilidade do concurso permitir que o professor ingresse no cargo de 20h, o que aparentemente possibilita o ingresso de professores na busca pelo aumento de carga horária visando apenas um aumento no ganho salarial somando a uma carga de trabalho que pode precarizar a sua forma de atuar.

Assim, ambas as lacunas, podem acarretar para a educação e principalmente para a EJA, uma perda significativa da qualidade de ensino. Cabe então repensar, se realmente este processo de contratação e lotação de profissionais, acarreta em um corpo docente de qualidade e motivado para as modalidades os quais são inseridos. Questiona-se também, a real importância da prova de títulos proposto no concurso, se as informações são apenas de caráter quantitativo, não sendo levados em consideração os conteúdos das qualificações do profissional.

Com relação aos aspectos culturais, a amostra não fugiu dos padrões socioculturais do país, identificando as atividades de maior frequência sendo o acesso à internet, ouvir música e praticar esporte, seguidos de ir ao cinema, ler textos não relacionados ao trabalho, viajar e frequentar livrarias. Percebe-se então

que as atividades de maior frequência dos professores de EJA no DF, apesar de estarem no fluxo da sociedade, sugerem que os professores não estão tão próximos de atividades pertencentes ao seu cotidiano de trabalho, deixando em segundo plano as atividades de leituras específicas para o crescimento profissional, frequentar bibliotecas e a hábitos da própria escrita. O afastamento de atividades como essas acabam por, de certa forma, representar uma alienação social por partes dos docentes de EJA, a qual segundo Lane e Codo (1997):

A alienação social está relacionada com um estado mental do ser humano que não compreende que é o formador da sociedade e da política. A alienação incapacita o pensamento independente do ser humano, e ele passa a aceitar tudo como algo *natural*. (LANE, S E CODO, w, 1997 *apud* Martins, Sueli, 2007).

Está afirmação, torna-se preocupante na medida em que o professor se distancia de sua atuação como educador responsável pela formação social e política de pessoas que já se encontram totalmente mergulhadas em mundo sem de fato poder compreendê-lo.

E a última questão deste trabalho trouxe exatamente essas afirmações sobre o que é ser professor, em específico o professor de educação de jovens e adultos, em que em quatro afirmações o professor se considera como responsável pela formação do aluno cidadão, ou seja, formar um cidadão que compreenda seu papel político, social e cultural, através de seus direitos e deveres. Porém há uma contradição desta afirmação, como o professor pode incentivar seu aluno, se ele mesmo não atua politicamente, como demonstrado na pesquisa?

Outras quatro afirmações foram quanto ao aprendizado contínuo, retomando o questionamento antes já feito, se o professor considera que ser professor é aprender continuamente, o porquê na prática esse aprender não ocorre para além de sala de aula? Em que segundo Nogueira (2004, p. 48):

Para que o professor esteja realmente inserido num contexto de formação, é preciso que ele seja capaz de refletir sobre sua prática a qualquer tempo, sem esquecer que toda prática deve ser iluminada por questões teóricas.

E nas últimas afirmações que cabem ser ressaltadas, tem a função do professor como recuperar o tempo de estudo que o aluno de EJA perdeu a não realizar os estudos na idade correta e a função de trabalho “fácil”. Essas duas afirmativas demonstram que apesar de todo o processo de discussão, pesquisas, reformulações de políticas públicas, o ensino de EJA ainda pode ser visto como um ensino de caráter emergencial, que não precisa de atenção e/ou qualidade.

A educação de Jovens e Adultos possui ainda muitos desafios, sendo necessária haver uma reavaliação de estratégias tanto de políticas públicas quanto de formação de professor, para assim produzir oportunidades e mudanças concretas a esses sujeitos.

A educação representa para a EJA não só a possibilidade de mudança quanto ao mercado de trabalho, mas a conquista vai muito além, atingindo o sentimento de pertencimento ao meio social, de forma a ter total inclusão por pode compreender o espaço em que está inserido.

Destaca-se aqui então, as diversas lacunas que ainda resultam quanto a este tema, que apesar das incansáveis discussões, ainda precisam ser posteriormente aprofundadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Regiane. **Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Políticas e Pedagógicas**. UFPI- Piauí, 2012.

BATISTA, Andrea de Souza. **Políticas públicas de EJA no município da Serra : (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC**. UFES. Espírito Santo, 2011.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de Professores no Brasil**. História, Políticas e Perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 Maio. 2015.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. Lei n. 4266, de 11 de Dezembro de 2008: **Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do art. 37, IX, da Constituição Federal, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/comunicacao/lei_4266.pdf>. Acesso em 25 abr. 2015.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **A educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010):** Incongruências das políticas e do FUNDEB. Disponível em: <file:///C:/Users/P_121685/Downloads/GT18-1734_int.pdf> >. Acesso em 14 Jul. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 05 de julho de 2000: **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2015.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação de Professores em EJA:** Uma experiência pioneira na Bahia. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DENCKER, Ada. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo.** 7ª ed. São Paulo: Futura, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

FÓRUM EJA, DF. **Relatório Síntese do Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal.** Distrito Federal: GTPA-Fórum EJA/DF, 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/DOCdf_%20X_I%20ENEJA.pdf>. Acesso em: 15. Jun. 2015.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**: IBGE, 2013.

MACHADO, Maria. **Formação de Professores para EJA: Uma Perspectiva de mudança**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 Abril. 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011a. 314p.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011b.

MARTINS, Carlos Estevam. **História do CPC**. Fórum EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/depoi.carl_.este_.pdf>. Acesso em: 31. Maio. 2015.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir** em Sívila Lane. Revista Psicol. Soc. Vol. 19. Porto Alegre 2007

NOGUEIRA, Renata. Reflexões sobre a Política de Formação Docente em Guarulhos: Com a Palavra Professores de EJA. PUC- São Paulo, 2004.

PESCE, Lucila. **Análise de Dados**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/lucilapesce/anlise-de-dados>>. Acesso em: 14 Abr. 2014.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Univ. Feevale, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade- considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Curitiba: UFPR, Educar, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO. Portal EAPE. **Catálogo de Cursos da EAPE 2º/2015**. Disponível em:< http://eape.se.df.gov.br/images/pdfs/Catalogo22015_1.pdf> Acesso em: 16. Jun. 2015.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES / PEDAGOGOS – GEPFAPe**

Caro(a) professor(a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivo o estudo sobre como se dá o acesso do pedagogo nas classes de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome: _____

curso de graduação: _____

a escola em que trabalha: _____

e-mail/telefone: _____

para que possamos entrar em contato posteriormente caso tenha interesse. Esses dados serão restritos e confidenciais.

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Orientanda Christiane da Cunha Silva

E-mail: christianedacunha@gmail.com

Fone: (61) 9919-2707

Profa Orientadora. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

E-mail: shirleidesc@gmail.com

Fone: (61) 9277-0504



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores / Pedagogos

Código do questionário: _____

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

- ☐ Até 20 anos
☐ De 21 a 25 anos
☐ De 26 a 30 anos
☐ De 31 a 35 anos

- ☐ De 36 a 40 anos
☐ De 41 a 45 anos
☐ De 46 a 50 anos
☐ Mais de 51 anos

2. Sexo:

- ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Estado Civil:

- ☐ Casado
☐ Divorciado
☐ Solteiro

- ☐ União estável
☐ Viúvo
☐ Outro: _____

4. Número de filhos: _____

5. Você possui algum tipo de deficiência?

SIM () NÃO ()

6. Formação:

ITENS	Em andamento	Ano de conclusão
Ensino Médio		
Magistério		
Graduação		
Especialização Em EJA		
Mestrado com foco em EJA		
Doutorado com foco em EJA		

7. Como ocorreu o seu ingresso nas classes de EJA?

8. Você ingressou na profissão docente em EJA com qual idade? _____

9. Quantos anos você tem de profissão docente? _____ e em EJA? _____



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores / Pedagogos

10. Quanto tempo você tem como professor efetivo na Secretaria de Educação? _____

11. Sua docência em EJA se deu de maneira contínua, ou já houve saídas e retornos para as classes de EJA?

12. Você já precisou trocar de regional para continuar nas classes de EJA? Por quê?

SIM () NÃO ()

13. Durante sua formação de graduação, você teve alguma disciplina vinculada diretamente com Educação de Jovens e Adultos?

SIM () NÃO ()

Quais?

14. Em quais outros espaços formativos você considera que se formou como um professor de EJA? Qual (is)?

15. Em formação continuada (cursos, palestras, etc), buscou o estudo e prática da EJA?

SIM () NÃO ()

II – VIDA SOCIAL

16. Enumere de 1 a 5 as atividades culturais das quais participa. Sendo 0 para nenhuma frequência e 4 maior frequência.

ITENS	0	1	2	3	4
Assistir a filmes					
Assistir programas de televisão					
Escrever					
Frequentar bares					
Frequentar biblioteca					



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores / Pedagogos

ITENS	0	1	2	3	4
Frequentar cafés					
Frequentar livraria					
Ir a concertos					
Ir a espetáculos de dança					
Ir a exposições					
Ir a museus					
Ir a shows					
Ir ao cinema					
Ir ao circo					
Ir ao teatro					
Ler jornais e/ou revistas					
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho					
Navegar na internet					
Ouvir música					
Realizar atividades esportivas					
Viajar					
Outros?					

III - VIDA POLÍTICA

17. Participa de atividades político-sociais:

SIM () NÃO ()

Quais? _____

18. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Partidos conservadores | <input type="checkbox"/> Votar na pessoa do candidato |
| <input type="checkbox"/> Partidos de esquerda | <input type="checkbox"/> Votar em branco |
| <input type="checkbox"/> Partidos vinculados a religiões | <input type="checkbox"/> Votar nulo |
| <input type="checkbox"/> Partidos de centro | <input type="checkbox"/> Não votar |
| <input type="checkbox"/> Partidos ligados à ecologia | <input type="checkbox"/> Outro? |

19. Você é sindicalizado? Justifique sua resposta.

SIM () NÃO ()



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Pedagogos e Professores

20. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere de 1 a 9, considerando 1 para menor valor e 9 para maior valor).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Apoio jurídico | <input type="checkbox"/> Formação política |
| <input type="checkbox"/> Apoio médico-psicológico | <input type="checkbox"/> Formação continuada/pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Atividades culturais | <input type="checkbox"/> Luta por carreira, condições de trabalho e remuneração |
| <input type="checkbox"/> Espaço de lazer | <input type="checkbox"/> Políticas de descontos em serviço |
| <input type="checkbox"/> Outro* | <input type="checkbox"/> Mediação na relação entre os pares |

*Qual? _____

21. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores? Justifique.

22. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização de professores?

SIM () NÃO ()

Justifique.

Para finalizar complete a frase

23. Ser professor de EJA é...

Muito obrigado(a) pela participação!

- GEPFAPe -